



ADELENE DE SOUZA

**NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR REGENTE
NO ATENDIMENTO AO ALUNO SURDO EM SALAS
REGULARES**

**LAVRAS – MG
2021**

ADELENE DE SOUZA

**NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR REGENTE NO ATENDIMENTO
AO ALUNO SURDO EM SALAS REGULARES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima
Orientadora

**LAVRAS - MG
2021**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA,
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Souza, Adelene de.

Necessidades formativas do professor regente no atendimento ao
aluno surdo em salas regulares / Adelene de Souza. – 2021.

107 p. : il.

Orientadora: Francine de Paulo Martins Lima.

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Formação de Professores. 2. Necessidades Formativas. 3.
Língua Brasileira de Sinais. I. Lima, Francine de Paulo Martins. II.
Título.

ADELENE DE SOUZA

**NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR REGENTE NO ATENDIMENTO
AO ALUNO SURDO EM SALAS REGULARES**

**FORMATIVE NEEDS OF THE REGENT TEACHER IN SERVING THE DEAF
STUDENT IN REGULAR ROOMS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 01 de março de 2021.

Dra. Josiane Marques da Costa	UFLA
Dra. Suelene Regina Donola Mendonça	UNITAU
Dra. Helena Maria Ferreira	UFLA
Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira	IFSUDESTEMG

Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima
Orientadora

**LAVRAS- MG
2021**

A Deus, por ter cuidado de cada detalhe para que, hoje, eu pudesse concluir esta etapa.
À minha mãe, que me incentivou a participar do processo de seleção do mestrado, mesmo diante do grave problema de saúde que estávamos enfrentando.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de ingressar e concluir o Mestrado em Educação. Pela certeza de que Ele esteve comigo em todos os instantes.

À minha mãe, Laerce Luzia de Souza e ao meu pai, Adépio de Souza, pelo amor incondicional, incentivo e dedicação em todos os momentos de minha vida.

À Érika Aparecida Vilas Boas e Cláudia das Neves Vieira Lopes Carvalho, pelo apoio.

À Professora Dra. Francine de Paulo Martins Lima, pela orientação.

Às Professoras Dra. Josiane Marques da Costa e Dra. Helena Maria Ferreira, pela disponibilidade, atenção e participação na banca de qualificação.

Às componentes da banca examinadora pelos valiosos apontamentos.

À colega de turma, do PPGE-2019/1, Érika Giuliana Rodrigues P. Pinto, pela amizade.

Aos professores que aceitaram participar desta pesquisa, sem eles não seria possível.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desse trabalho.

Agradeço.

RESUMO

A presente pesquisa se propôs a identificar as necessidades formativas do professor regente da rede regular de ensino em classe comum com alunos surdos. A lei 10436/2002 e o decreto 5626/ 2005 regulamentaram o acesso da pessoa surda a educação e a garantia do intérprete de Libras no ambiente escolar, entretanto a responsabilidade do ensino é do professor regente. Diante do exposto, questionou-se: no ambiente escolar, além do intérprete de Libras, o que é necessário ao professor para que atinja seus objetivos de ensino junto a esses alunos? A fim de responder ao objetivo da pesquisa e ao questionamento feito, optou-se por desenvolver uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. Os dados foram obtidos por meio de questionário e entrevista semiestruturada. Identificaram-se, assim, as necessidades formativas do professor regente da classe regular no atendimento ao aluno surdo constatando-se que a maioria dos professores participantes não se sentem preparados para o atendimento ao aluno surdo, apontando como necessidade formativa à formação continuada por meio de políticas públicas de formação de professores para melhor conhecimento das especificidades do aluno surdo, ressignificação da prática e, conseqüentemente, melhor atendimento a esse aluno. Como principais desafios encontrados pelos professores no ensino ao aluno surdo estão a diferença linguística, dificuldade de comunicação, falta do intérprete, falta de formação básica para esse atendimento, mais tempo para planejamento de atividades diferenciadas e salas superlotadas. Como experiências positivas com o ensino ao aluno surdo, encontrou-se a utilização de material concreto, atividades práticas e experimental baseadas no visual e no lúdico, a possibilidade de ensinar sinais em Libras para os colegas de classe dos alunos surdos e o constante contato com o intérprete de Libras na busca por estratégias de ensino adequadas ao aluno surdo. Acreditamos que a pesquisa em tela possa suscitar novos diálogos acerca da urgência de políticas de formação docente que atendam às necessidades formativas de professores de alunos surdos, favorecendo um processo efetivo de inclusão desses alunos na perspectiva da educação e escolas inclusivas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Necessidades Formativas. Língua Brasileira de Sinais. Educação de Surdos.

ABSTRACT

This research aimed to identify the education needs of the teacher conducting the regular teaching network in a common class with deaf students. Law 10436/2002 and decree 5626/2005, regulated the deaf person's access to education and the guarantee of the Libras interpreter in the school setting, however the teaching responsibility rests with the conducting teacher. In view of the above, it was asked: in the school setting, in addition to the Libras interpreter, what is necessary for the teacher to achieve his teaching goals with these students? In order to answer the research objective and questioning, it was decided to develop a descriptive research with a qualitative approach. The data were obtained through a semi-structured questionnaire and interview. Thus, the education needs of the regular teacher conducting the regular class in assisting the deaf student were identified, evidencing that the majority of the participating teachers do not feel prepared to attend the deaf student, pointing to the continuing education through public policies as a accurate education teacher education to better understand the specificities of the deaf student, re-signify the practice and, consequently, better attendance to this student. The main challenges faced by teachers in teaching deaf students are the linguistic difference, communication difficulties, lack of interpreter, lack of basic education for this service, more time for planning different activities and overcrowded rooms. As positive experiences with teaching deaf students, we found the use of concrete material, practical and experimental activities based on visual and playfulness, the possibility of teaching signs in Libras to classmates of deaf students, and constant contact with the Libras interpreter in the search for teaching strategies appropriate to the deaf student. We believe that the research on screen can raise new dialogues about the urgency of teacher education policies that meet the education needs of teachers of deaf students, favoring an effective process of including these students from the perspective of education and inclusive schools.

Keywords: Teacher Education. Formative Needs. Brazilian Sign Language. Deaf Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Participação em curso específico para atuar com aluno surdo.....	60
Gráfico 2 – Frequência de utilização de recursos visuais fora o livro didático.....	61
Gráfico 3 – Conhecimento sobre identidade Surda.....	62
Gráfico 4 – Conhecimento sobre Cultura Surda.....	63
Gráfico 5 – Formação para o atendimento ao aluno surdo.....	65
Gráfico 6 – Professores que cursaram a disciplina de Libras na graduação.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Áreas de graduação dos professores.	57
Tabela 2 – Ano de conclusão da graduação.	57
Tabela 3 – Tempo de atuação na docência e com aluno surdo.....	59
Tabela 4 – Nível de ensino e quantitativo de professor na escola pesquisada.	59
Tabela 5 – Estratégias metodológicas utilizadas pelos professores em aula.	66
Tabela 6 – Resultados encontrados para a superação dos desafios.	78

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	Língua de Sinais Americana
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
IE	Intérprete Educacional
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PPGE/UFLA	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal de Lavras
SRE	Secretaria Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFLA	Universidade Federal de Lavras

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	12
1.1	Sobre os motivos que me trouxeram até aqui.....	12
1.2	Introdução.....	15
1.3	Estrutura da dissertação.....	20
2	EDUCAÇÃO DE SURDOS: BREVE HISTÓRICO	21
2.1	Educação bilíngue	24
2.2	Educação inclusiva	26
3	O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS E O PROFESSOR REGENTE NA SALA DE AULA INCLUSIVA	30
3.1	O Intérprete de Língua Brasileira de Sinais.....	31
3.2	O professor regente em sala de aula inclusiva.....	33
4	CULTURA E IDENTIDADE SURDA	35
5	NECESSIDADES FORMATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	39
5.1	Necessidades formativas para professores de alunos surdos	44
6	METODOLOGIA	50
6.1	Percurso metodológico.....	50
6.2	Tipo de pesquisa	51
6.3	Participantes da investigação	52
6.4	Instrumentos e técnicas de coleta de dados.....	53
7	ANÁLISE E RESULTADOS	56
7.1	Analisando o questionário profissiográfico	56
7.2	Análise dos dados obtidos através da entrevista semiestruturada	70
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	101
	APÊNDICE B - Questionário profissiográfico	105
	APÊNDICE C - Roteiro para entrevista individual	107

1 APRESENTAÇÃO

1.1 Sobre os motivos que me trouxeram até aqui...

A prática docente se mostra como um diferencial na relação ensino/aprendizagem; emana do professor e alcança o aluno estabelecendo uma relação dialógica no universo escolar.

Comecei a me questionar sobre a prática docente quando estava em um curso de graduação e na época minha indagação foi: Por que os professores apresentam tão diferentes práticas pedagógicas a ponto de serem considerados “bons” ou “maus” professores? Então, comecei a buscar respostas para a questão do “bom professor”, quem são eles, seu perfil, como agem; assunto tratado em minha monografia de conclusão da Pós-graduação Lato Sensu em Educação/UFLA, 2002, intitulada “O perfil do professor do curso de graduação em administração da Universidade Federal de Lavras em relação a alguns aspectos da prática docente”, sob a orientação do professor Dr. Angelo Constâncio Rodrigues e coorientação do professor Dr. Marcelo Antonialli. A pesquisa encontra-se à disposição na biblioteca da UFLA. Destaca as características do bom professor e sua importância para o desenvolvimento holístico do aluno na medida em que age e interage no processo de sua formação crítica e perceptiva em relação ao mundo.

Por isso, a identificação das características e do perfil do bom professor me atraíram de forma a entendê-las para que eu pudesse desenvolver as habilidades e construir práticas pedagógicas que pudessem me auxiliar como docente.

Terminada a pós-graduação, ingressei-me na área da educação especial, como professora de alunos com baixa visão ou cegos. Na mesma época, conheci uma professora Surda e iniciei o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, Libras.

O desejo de ter uma prática pedagógica que me colocasse no grupo dos bons professores me motivou a buscar mais conhecimento, estudar mais sobre assuntos referentes ao ensino para alunos cegos ou com baixa visão, a me colocar no lugar do aluno e a buscar ser melhor como professora, utilizando metodologias e práticas pedagógicas adequadas ao contexto do atendimento ao aluno com baixa-visão ou cego.

Em minha trajetória, no contato com os professores das salas regulares, presenciei muitos colegas relatando sobre suas angústias no atendimento aos alunos com deficiências. O número de alunos com algum tipo de deficiência vinha aumentando, significativamente, na escola devido à criação de legislação que lhes garantia o acesso em classes regulares.

Entretanto, os professores não se sentiam confortáveis em recebê-los pois não possuíam formação para atender ao aluno com deficiência.

Em uma escola do fundamental I, onde eu trabalhava com alunos com baixa visão e cegos, no contraturno escolar; presenciei “pelos corredores” atitudes de “exclusão na inclusão”. Alguns alunos com deficiência eram “deixados de lado” em sala de aula, pois os professores não sabiam como trabalhar com as deficiências e por consequência esses alunos passavam o tempo escolar colorindo, recortando, colando. Em algumas situações, esses alunos passavam meses ocupados com atividades que em nada se relacionavam com a aquisição de saberes e elaboração de conhecimento, seja dentro ou fora de sala de aula. Analisando a situação, pude inferir que, em muitos casos, os docentes não entendiam ou não sabiam com clareza o que fazer ou oferecer aos alunos com deficiência.

Por essa razão, defendo a necessidade da formação continuada para professores que atuam com alunos com deficiência. Essa prática precisa ser modificada para que, de fato, o direito de aprendizagem, de todos os estudantes, aconteça de forma real. E para que isso se torne possível, é necessário que o professor conheça o aluno, sua deficiência, suas limitações, seu potencial para que saiba como trabalhar e incluir o aluno com deficiência em suas aulas de modo que se produzam marcas positivas na trajetória escolar do aluno (FARIAS, 2017; GRAFF, 2013).

Ao longo da minha trajetória, pude ter contato também com alunos surdos. Passando especificamente para questões referentes à inclusão desses alunos; minha primeira experiência como intérprete de Libras, foi no ano de 2007, em uma escola estadual, onde atuei com um aluno surdo que, na época, estava com 22 anos de idade, permanecendo com o aluno até a conclusão do ensino médio, em 2009. Percebi que também naquela escola, muitos professores não sabiam como lidar com o aluno surdo em sala de aula, deixando toda a responsabilidade do ensino para o intérprete, ou seja, para mim. Muitas vezes, em conversas comigo eles se referiam ao aluno como “o seu aluno”.

A presença do intérprete em sala de aula era algo novo para nossa realidade à época, tendo em vista que foi garantida mediante o Decreto 5626/2005, que regulamentou a Lei da Libras, Lei 10436/2002 (BRASIL, 2002, 2005). Até mesmo nós, intérpretes, assumíamos a responsabilidade do ensino; porque o professor não sabendo das especificidades do aluno, ministrava sua aula normalmente como se não houvesse aluno surdo em sala. Com o passar do tempo e com cursos de formação continuada para os intérpretes de Libras, oferecidos pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS); em Belo Horizonte e posteriormente pelo CAS/Varginha foi que a escola e os próprios

intérpretes, tomaram ciência de que o papel do ensino era do professor regente; deveria ser o intérprete de Libras o canal de mediação entre as duas línguas, ou seja, Português e Libras.

Após essa primeira experiência como intérprete de Libras em ambiente educacional, passei por mais duas escolas estaduais, atuando no ensino fundamental I e II. Decorridos 12 anos, até o presente ano de 2019, ainda percebo que alguns professores não têm consciência dessa responsabilidade de ensino, não entendem as especificidades do sujeito Surdo, não sabem lidar com esse aluno em suas aulas e muitos ainda me dizem “não tenho capacitação nenhuma para trabalhar com aluno surdo, não sei como fazer!”.

Nesta pesquisa e assim como para a vida, assumo uma visão socioantropológica da surdez (conceituada no capítulo dois). Não vejo a pessoa Surda usuária da Libras como deficiente o que ocorre na visão clínico-terapêutica, mas sim; compreendo a surdez como diferença, como uma experiência visual, em que o sujeito Surdo é visto numa perspectiva social, cultural, histórica e política, usuário de uma língua na modalidade viso-espacial, pertencente a sua comunidade, na qual se desenvolve e fortalece sua identidade Surda (SKLIAR, 1998). Por isso, a importância dos Estudos Surdos pois,

[...] buscam redefinir as representações dominantes sobre as identidades surdas, superando uma noção de patologia e evoluindo em direção a uma concepção de identidade cultural, nesse sentido, “[...] as pessoas surdas não são definidas por sua falta de audição, mas por formas linguísticas, culturais e sensoriais do ser no mundo” (BAUMAN; MURRAY, 2014, p. 68 *apud* RAMOS, 2017, p. 49).

Dessa forma, utilizo a terminologia Surdo com “s” maiúsculo ao me referir ao surdo usuário da Libras e pertencente a uma comunidade surda (LACERDA, 2018). Entendendo que Surdo com letra maiúscula é o reconhecer-se em uma identidade compartilhada, por meio da língua, em que as pessoas Surdas “não vêm a si mesmas como sendo marcadas por uma perda, mas como membros de uma minoria linguística e cultural, com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta” (CARDOSO, 2016, p. 4).

Ao ingressar no mestrado, não tive dúvidas de que minha pesquisa seria no campo de educação de surdos, desenvolvendo uma temática que pudesse contribuir para que os professores que atendem a alunos surdos em sala de aula regular pudessem compreender um pouco mais sobre as especificidades desse aluno, a fim de que as angústias sofridas nesse atendimento por parte dos professores fossem compreendidas, minimizadas e ressignificadas. A partir desse desejo, iniciei meus estudos nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em

Educação, PPGE/UFLA, que me ofereceu oportunidade de melhor compreensão sobre o profissional docente e a discussão sobre temas e assuntos atuais no campo da educação.

Por intermédio do PPGE/UFLA, tive a oportunidade de atuar na docência voluntária, com a disciplina de Libras, em quatro turmas no período 2019/1. Essa experiência foi muito gratificante pois pude ressignificar minha prática de ensino, com uma visão mais voltada para o graduando, futuro professor.

Nesse sentido, o programa de Docência Voluntária, me oportunizou a desenvolver atividades relacionadas ao ensino, adquirir mais experiência na ministração de aulas, aprofundamento dos conhecimentos teóricos e o pensar reflexivo sobre os aspectos próprios da disciplina, como a carga horária, os subtemas a serem discutidos e a dinâmica da sala de aula. Além disso, houve o olhar para o indivíduo, o aluno que estava ali à minha frente; aprendendo aspectos básicos de um outro idioma em modalidade viso-espacial. Entender a dificuldade que ele tem e procurar auxiliar a cada um, também faz parte do desenvolvimento profissional e da prática docente.

Nesse contexto, tive a oportunidade de pensar em minhas ações, minha prática como professora e também na profissão docente; no desenvolvimento profissional e em meu entorno. Permitiu-me ainda; um novo olhar para os alunos, e para meu local de trabalho, colocando em prática assuntos discutidos nas disciplinas do mestrado.

Voltando às delimitações da pesquisa, em conversas com minha orientadora, definimos que, para contribuir para que as angústias dos professores que atendem a alunos surdos fossem minimizadas e as especificidades desses alunos fossem melhor compreendidas, a presente pesquisa se proporia a identificar as necessidades formativas dos professores para o atendimento ao aluno surdo. No campo da educação inclusiva, entende-se que o conhecimento produzido pode ser útil não apenas para os professores da escola pesquisada, mas também para todos os professores que, em escolas inclusivas, atendem a alunos surdos, uma vez que o referencial teórico dialoga com outras pesquisas na área e os resultados corroboram aspectos reais sofridos pelos professores e alunos surdos em um processo de inclusão escolar, no território brasileiro.

1.2 Introdução

Nas últimas décadas, com a crescente presença do aluno com deficiência na rede regular de ensino, a educação inclusiva tem sido foco de vários debates e questionamentos,

principalmente em relação à formação inicial e continuada do professor para atuar junto a esse aluno que por lei, deve ser matriculado na escola regular.

Tal discussão se dá pelo fato de que políticas públicas foram criadas para que as pessoas com deficiência tivessem garantido seu direito de acesso a rede regular de ensino e permanência na escola comum, de forma inclusiva usufruindo de um ensino igualitário e de qualidade. Por outro lado, os professores que receberam e ainda recebem esses alunos se sentem despreparados para o atendimento, conforme identificado nas pesquisas de Silva (2011, p.14), que destaca que os professores “relatam dura realidade das condições de trabalho, número elevado de alunos por turma, rede física inadequada e os limites da formação profissional”. O acesso desses educandos às dimensões metodológicas, atitudinais, arquitetônicas também se apresenta como um desafio para as escolas (FARIAS, 2017; PAULA; GUIMARÃES; SILVA, 2018). Corroborando esses autores, Oliveira *et al.* (2012, p. 3), afirma que “a formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula”.

Um dos primeiros marcos para a garantia da inclusão da pessoa com deficiência foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, em 1990; que estabelece que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação das pessoas com deficiência, como parte integrante do sistema educativo (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU, 1990). A partir desse marco, foram elaborados vários outros documentos e acordos para que a pessoa com deficiência tenha acesso a educação, tais como Declaração de Salamanca em 1994; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/EN 9394 de 1996; Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 2008; entre outros.

Para que esse aluno ingresse e permaneça com igualdade de oportunidade em relação aos demais colegas, é necessário que a escola busque e implemente a transformação em sua missão, visão, estrutura física e, principalmente, em relação à prática pedagógica do professor, eliminando as barreiras de formação tradicional e criando/utilizando novas metodologias de ensino de forma a atender a todos os alunos com deficiência que fazem parte da comunidade escolar (CAVALCANTE; SOARES; SANTOS, 2013; GRAFF, 2013; MARTINS, 2012; NASCIMENTO; SILVA, 2010).

O Plano Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, apresenta dados estatísticos de crescente aumento no número de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares. Essa realidade faz com que o professor necessite adaptar as técnicas e ferramentas de ensino que irá utilizar no decorrer de suas aulas à necessidade educacional de

seu aluno. Dessa forma, é necessário que o professor utilize metodologias de ensino adequadas às necessidades do estudante buscando proporcionar condições igualitárias de aprendizado frente aos demais colegas.

Leite (2016), ao discutir sobre a prática pedagógica e inclusão, relata que é importante que o professor se habitue “a trabalhar em situações educativas com todo o tipo de crianças e jovens e não se sintam inseguros e perplexos quando tem que lidar com aqueles que de algum modo não cabem no estereótipo do aluno-padrão” (LEITE, 2016, p. 6).

As políticas de educação inclusiva estabelecem parâmetros para que a inclusão aconteça de forma satisfatória e para que o aprendizado seja eficiente. Uma vez que não existe “fórmula mágica”, é de fundamental importância que o professor busque formas adequadas de ensinar aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE),

não existe uma didática de matemática ou de geografia específica para os alunos com NEE, ou para os alunos com uma determinada deficiência ou para um determinado aluno com dada problemática [...] é o conhecimento sólido aprofundado dos conteúdos e das formas de os ensinar que permite ao professor encontrar a melhor forma de fazer um determinado aluno aprender um determinado conteúdo, porque consegue perceber dificuldades, decompor procedimentos e voltar a articulá-los por outros caminhos, relacionar conceitos com a vida cotidiana, tornar o currículo relevante para o aluno e passível de apropriação por ele (LEITE, 2016, p. 2).

Assim, o simples fato de o aluno com deficiência estar matriculado na escola regular, não lhe garante um ensino de qualidade. Nesse sentido, é necessário que o aluno permaneça e se desenvolva com o auxílio do professor e de toda equipe escolar.

A educação no século XXI, como sugere Behrens (2014, p. 96) “apresenta novas perspectivas que impulsionam professor e alunos a vivenciarem processos que gerem autonomia para aprender, com criatividade e inovação”. Por isso, questões sobre ensino e aprendizagem ainda são discutidos, pois as formas de se ensinar e de se aprender passam e perpassam pelas especificidades de cada indivíduo; desafios de cada época, de cada tempo. E, as recentes pesquisas têm demonstrado que o ensino aos alunos com deficiência, é um desafio atual para os professores. Questões como: Que recursos didáticos serão mais apropriados para usar nessa aula? De que forma trabalhar com esse ou aquele aluno? Como ensinar ao aluno que apresenta algum tipo de deficiência? Essas dentre outras indagações referentes à prática docente são questões que fazem parte do processo de ensino nas escolas e, por isso, necessitam de serem estudadas e compartilhadas para que os professores possam conhecer e superar os desafios do ensino ao aluno com deficiência.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, voltar-se-á para o aluno surdo em sala de aula regular. A história mostra que foi por meio de esforço, luta e muito sofrimento que se garantiu, às crianças surdas brasileiras, a oportunidade de frequentar este espaço, chamado escola, em busca do ensino formal (ANDRADE, 2019; BRASIL, 1996; MORI; SANDER, 2015; STROBEL, 2008). Mesmo com todas as conquistas e direitos adquiridos ao longo da história, ainda hoje existe algum tipo de preconceito, de exclusão; mesmo que de forma isolada ou inconsciente. Na própria escola regular, lugar garantido ao Surdo por lei (BRASIL, 1996), falta-lhe atendimento básico, que seria o intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras, direito estabelecido pela Lei 10436 de 2002; acessibilidade; inclusão; e, infelizmente, percebe-se também a falta de preparo de alguns professores para receber e atender a esse aluno, oferecendo um ensino igualitário. Ficando então, a nítida percepção e, às vezes, externalização do enunciado: “Tenho um aluno surdo, e agora? Como ensinar?”, que também se figura como título de um livro, voltado a essa discussão.

Possivelmente, no atendimento ao aluno surdo em sala de aula regular, encontrar-se-ão duas situações: a do professor que apresenta formação para trabalhar com esse aluno ou a do professor que não possui formação básica que tenha lhe permitido experienciar como ensinar ao aluno surdo. Nesse último caso, provavelmente esse professor também não possuirá conhecimento necessário sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, nem sobre a cultura e identidade surda, que constituem as especificidades do aluno e todos esses fatores influenciarão na relação professor/aluno, ensino/aprendizagem em sala de aula.

A partir de 2002, com a Lei 10436, de 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais - Libras, foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, língua utilizada pela comunidade Surda. A partir dessa lei, e com sua regulamentação por intermédio do Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005; é garantido ao aluno surdo o direito ao profissional intérprete de Libras no ambiente educacional; possibilitando a comunicação entre o professor e o aluno surdo; fazendo com que o que é dito pelo professor chegue ao aluno de forma compreensível. Entretanto, o intérprete é o canal de mediação na comunicação entre surdos e ouvintes, uma vez que a responsabilidade de ensino é do professor regente (ANDRADE, 2019; BRASIL, 2004).

Assim, este trabalho de pesquisa se torna relevante, pois há pouca discussão sobre a inclusão escolar para alunos surdos, “em especial sobre a percepção dos professores envolvidos nesse processo” (NEHLS, 2019, p. 11). Contribuirá também para o campo de estudo da educação de surdos, trazendo informações sobre a educação de surdos e formação docente, compreendendo um pouco mais sobre as práticas docentes no atendimento a alunos

surdos, na escola regular. Além de descrever os relatos positivos de experiências dos professores participantes sobre sua prática pedagógica com esses alunos, o que propiciará a professores interessados por essa temática conhecer algumas práticas que obtiveram êxito no ensino ao aluno surdo no contexto de inclusão em sala de aula regular.

Seguindo a linha de pesquisa em formação de professores, este trabalho apresenta como problema de pesquisa a prática docente do professor regente da escola regular, em uma perspectiva de educação inclusiva em relação ao ensino de alunos surdos. Além do intérprete de Libras, o que é necessário ao professor para que atinja seu objetivo de ensino frente a esses alunos?

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar quais são as necessidades formativas de professores que atendem a crianças surdas no contexto de inclusão.

Especificamente, pretende-se:

- a) Identificar as necessidades formativas de professores regentes atuantes com alunos surdos, em uma escola estadual situada em uma cidade da região do Campo das Vertentes em Minas Gerais;
- b) Conhecer quais os desafios enfrentados por esses professores, em sua atuação docente com esses alunos e o que fazem para superá-los;
- c) Registrar e refletir sobre os relatos de experiências vividos pelos professores, de forma a compartilhar as práticas pedagógicas que obtiveram êxito em relação ao ensino do aluno surdo.

Na cidade escolhida para realização desta pesquisa, há duas escolas regulares que possuem alunos surdos. Em uma delas, havia dois alunos matriculados no ano de 2019 e a outra escola possuía oito alunos surdos. Por isso, essa última foi a escola escolhida para participar da pesquisa e também por receber alunos surdos ininterruptamente desde 2007; sendo que no ano de 2017 passou a abrigar a maior parte dos alunos Surdos e deficientes auditivos do município, no ensino fundamental e médio, em um processo de nucleação para posterior transformação em escola bilíngue.

Os professores participantes da pesquisa foram aqueles que atuaram diretamente com o aluno surdo em sala de aula, no ano letivo de 2019. O percurso metodológico iniciou-se com o envio do projeto de pesquisa para o comitê de ética. Após o aceite, entrou-se em contato com a superintendência regional de ensino, 4ª SRE em Campo Belo, e com a diretora

da escola solicitando, solicitando-lhes autorização para o início da pesquisa. Após as respostas das instituições, a secretaria da escola pesquisada informou o número de alunos surdos, seriação e os professores que os atendiam. Foi feita abordagem individual em que se explicou sobre os objetivos da pesquisa e suas etapas; entregou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE a todos os 31 professores de aluno surdo. Os professores, nessa oportunidade, marcaram a opção de participação nas etapas da pesquisa, na qual a etapa 1 correspondia ao questionário profissiográfico e a etapa 2 entrevista individual. Desse total de professores, obteve-se uma adesão de 29 os quais participaram em, pelo menos, uma das etapas da pesquisa.

1.3 Estrutura da dissertação

A presente dissertação divide-se em oito capítulos, com as seguintes abordagens:

No Capítulo 1, chamado de Apresentação, trago de forma sucinta a exposição de minha trajetória profissional e suas relações com a escolha do tema. Introdução, apresentação do problema e os objetivos da pesquisa.

Capítulo 2, trata da discussão sobre escola inclusiva e educação de surdos, com um breve histórico sobre as filosofias educacionais de ensino ao aluno surdo: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Conceituação sobre a visão socioantropológica e clínico-terapêutica da surdez. Bem como um paralelo entre escola inclusiva e escola bilíngue.

No Capítulo 3, há uma explanação sobre a função e perfil do intérprete de Libras e do professor regente em classe inclusiva.

O Capítulo 4 aborda questões relativas às especificidades do sujeito surdo, sua língua, cultura e identidade.

Já o Capítulo 5 discute sobre necessidades formativas e formação de professores, estabelecendo uma conexão entre as necessidades de formação de professores para o atendimento ao aluno surdo.

No Capítulo 6, é evidenciado o percurso metodológico utilizado para a realização dessa pesquisa, descrevendo os caminhos trilhados de forma a apresentar um panorama geral desta pesquisa, sua natureza qualitativa, formas de coleta de dados, descrição dos participantes e da escola pesquisada.

Já no capítulo 7, é apresentada a análise, discussão e resultados dos dados encontrados.

No capítulo 8, compartilho minhas considerações finais sobre a presente pesquisa, apontando suas contribuições e possibilidades de estudos futuros sobre a temática.

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: BREVE HISTÓRICO

Na antiguidade, as pessoas surdas foram tratadas como pessoas castigadas pelos deuses e por isso lançadas ao mar, sacrificadas, jogadas de altos rochedos, rejeitadas e abandonadas; eram consideradas incapazes de aprender, privadas de direitos básicos, como herança dos bens da família, casamento; consideradas sem alma, por isso destinadas ao inferno. Até o século XV, viveram à margem da sociedade, isoladas, escondidas. A partir do século XVI, alguns surdos tiveram acesso à educação, Cardano¹ foi o primeiro professor a defender essa possibilidade (GOLDFELD, 2002; LACERDA, 1998). A partir dessa época, é que foram criadas metodologias de ensino ao surdo, algumas baseadas apenas na língua oral², outros em línguas de sinais, outras com a criação de códigos visuais, que facilitaram a comunicação entre professor e aluno.

No século XVI, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia³, escrita e oralização. (GOLDFELD, 2002).

Em meados de 1750, o abade Charles Michel de L'Epée, criou os sinais metódicos, em que combinou língua de sinais e a gramática francesa sinalizada. L'Epée defendia que todos os surdos, independente de nível social, deveriam ter acesso à educação pública pois à época apenas os filhos surdos pertencentes a classes sociais com maior poder aquisitivo recebiam instruções, uma vez que, no momento em que aprendessem e não fossem mais considerados incapazes poderiam ter direito a herança de seus pais (LACERDA, 1998). Dessa forma, o século XVIII:

Testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidos por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade — escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis (SACKS, 1989 *apud* GOLDFELD, 2002, p. 26).

¹ Girolamo Cardano (1501-1576), médico italiano, reconheceu que a surdez não impede a aprendizagem, por isso defendia o direito de educação para os surdos.

² Entende-se por língua oral, aquela expressa na modalidade oral-auditiva que utiliza sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. Já a língua de sinais, é uma língua na modalidade gestual-visual que utiliza, como meio de comunicação, expressões faciais e movimentos gestuais que são percebidos pela visão.

³ Datilologia é a representação manual das letras do alfabeto.

A partir de 1860, o método oral começou a ganhar força pois o avanço da tecnologia possibilitou ao surdo o aprendizado da fala por meio de aparelhos auditivos e fonoaudiológicos, e os educadores de surdos passaram de forma mais acentuada ao ensino da língua oral. Em 1880, acontece em Milão, o Congresso Internacional de Educadores de Surdos que optou pelo Oralismo como método de ensino ao aluno surdo, ficando a utilização da língua de sinais oficialmente proibida. Nesse congresso, os professores surdos presentes foram proibidos de votar (GOLDFELD, 2002), deslegitimando seu papel no processo educador.

A filosofia educacional oralista dominou a maior parte das escolas para surdos do mundo. no fim do século XIX e boa parte do século XX. Em 1960, William Stokoe, ao estudar a língua de sinais americana – ASL, publicou o artigo “Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, esclarecendo que a ASL apresenta todas as características das línguas orais. A partir disso, surgiram diversas pesquisas sobre a língua de sinais e sua importância para o sujeito Surdo, somado a insatisfação dos educadores de surdos e da própria comunidade pela utilização do oralismo enquanto filosofia de educação. Nessa filosofia, a surdez é vista como uma deficiência, comungando com a visão clínico-terapêutica, em que o surdo deve ser estimulado a aprender o português e desenvolver uma personalidade como a do ouvinte, buscando a reabilitação da criança surda. As metodologias de ensino se pautam prioritariamente na oralidade e no português escrito.

A fim de se verificar a eficácia para a educação de surdos estudos apontaram que:

Em relação ao oralismo, alguns aspectos do trabalho educativo foram melhorados e que os surdos, no final do processo escolar, conseguem compreender e se comunicar um pouco melhor. Entretanto, segundo essas análises avaliativas, eles apresentam ainda sérias dificuldades em expressar sentimentos e idéias e comunicar-se em contextos extra-escolares. Em relação à escrita, os problemas apresentados continuam a ser muito importantes, sendo que poucos sujeitos alcançam autonomia nesse modo de produção de linguagem [...] a grande maioria não consegue atingir níveis acadêmicos satisfatórios para sua faixa etária. Em relação aos sinais, estes ocupam um lugar meramente acessório de auxiliar da fala, não havendo um espaço para seu desenvolvimento. Assim, muitas vezes, os surdos atendidos segundo essa orientação comunicam-se precariamente apesar do acesso aos sinais. É que esse acesso é ilusório no âmbito de tais práticas, pois os alunos não aprendem a compreender os sinais como uma verdadeira língua, e desse uso não decorre um efetivo desenvolvimento lingüístico (LACERDA, 1998).

Já a filosofia da comunicação total não vê a pessoa surda apenas em sua patologia mas percebe a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais. Utiliza-se da

combinação entre língua de sinais, língua oral, leitura labial, treino auditivo, alfabeto manual, aparelhos de amplificação sonora e todas as formas de comunicação possíveis de serem utilizadas na educação de surdos. Não se privilegia a língua, mas sim a comunicação e utilização de todos os recursos de ensino disponíveis tais como leitura labial, textos, gravuras, sinalização, dentre outros, inclusive os menos adequados às especificidades desse aluno.

Percebeu-se, então, que a língua de sinais deveria ser usada separadamente da língua oral, surgindo a filosofia educacional conhecida como bilinguismo, que ganha notoriedade mundial nas décadas de 1980 e 1990. Essa proposta entende que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, desenvolvida de forma viso-gestual, permitindo a estes uma comunicação eficiente e completa e o desenvolvimento cognitivo, social, cultural; comparativamente igual a usuários de outras línguas. Dessa forma, propõe o ensino da língua de sinais, denominada de L1 e o ensino da língua oral majoritária denominada como L2 (segunda língua).

O objetivo da filosofia bilíngue é que a criança surda tenha desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente a criança ouvinte, o acesso às duas línguas possibilitará também uma relação harmoniosa entre surdos e ouvintes. O contato entre o adulto surdo e a criança favorece a construção de sua autoimagem como pessoa surda assim, como nos aspectos de cultura e identidade (GOLDFELD, 2002; LACERDA, 1998; QUADROS, 2005).

Para o bilinguismo, o surdo deve ser bilíngue (ou seja, usuário da Libras enquanto L1 e conhecedor do português escrito enquanto L2), e aceitar a surdez como uma diferença. Seu principal aspecto é que os Surdos formam uma comunidade, com cultura e língua própria. O aprendizado da língua portuguesa, não tem o objetivo de minimizar as diferenças entre surdos e ouvintes, uma vez que essa filosofia não tem o foco em aspectos biológicos da surdez, mas sim, procura entender o Surdo, suas especificidades, sua língua, cultura, identidade, forma de pensar e agir. Dessa forma, essa filosofia educacional está alinhada com a visão socioantropológica, que tem seu foco na diferença, possibilitando ao Surdo condições de se constituir enquanto sujeito Surdo (GOLDFELD, 2002; LACERDA, 1998).

Entendendo que, o bilinguismo para a educação de surdos:

[...] representa questões políticas, sociais e culturais [...] deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visuoespacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira [...] A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais (QUADROS, 2005).

Dessa forma, as metodologias de ensino já não estão focadas exclusivamente no oralismo, em atividades escritas em língua portuguesa, nem na utilização de várias estratégias metodológicas inadequadas; mas sim, com enfoque visual e ministração dos conteúdos na língua de sinais, que é a língua natural do aluno Surdo e que, por isso também deverá ser a língua de instrução. Nessa direção, vê-se a importância de se entender o sujeito Surdo dentro de uma cultura e identidade próprias, que se fortalecem e se constituem por meio da língua brasileira de sinais.

2.1 Educação bilíngue

Atualmente, existem dois modelos educacionais vigentes para a educação de surdos: a educação bilíngue e a educação inclusiva, a maior parte dos alunos surdos encontram-se inseridos na educação inclusiva.

Norteados pela proposta desta pesquisa no estudo das necessidades formativas dos professores de alunos surdos em uma escola regular; não entrar-se-á na discussão da educação bilíngue para surdos de forma profunda pois pretende-se descrever sobre a realidade de alunos surdos no contexto da inclusão. Entretanto, mesmo que de forma sucinta, faz-se necessário apontar as diferenças entre o modelo educacional bilíngue e o modelo educacional inclusivo.

Conforme descrito anteriormente, a presença do aluno surdo e do intérprete de Libras na escola, não faz desta uma escola bilíngue. A educação bilíngue deve proporcionar aos educandos uma situação sociolinguística, cultural e também,

[...] propor a questão da identidade dos surdos como eixo fundamental da construção de um modelo pedagógico significativo, criar as condições linguísticas e educativas apropriadas para o desenvolvimento bilíngue e bicultural dos surdos, gerar uma mudança de status e de valores no conhecimento e no uso das línguas implicadas na educação, [...] difundir a [língua] de sinais, a comunidade e a cultura dos surdos para além das fronteiras da escola, estabelecer os conteúdos e os temas culturais que especifiquem o acesso à informação por parte dos surdos, gerar um processo de plena participação dos surdos como cidadãos, desenvolver ações para o acesso e a compreensão dos surdos à profissionalização e ao mundo - e não ao mercado - do trabalho (SKLIAR, 1998, p. 55).

Por isso a importância da escola bilíngue para surdos em que, as aulas devem ser ministradas em Libras, com metodologias específicas. Dessa forma apenas interpretar a aula

do Português para Libras e haver diálogo entre o aluno surdo e o intérprete não preenche os requisitos para uma escola bilíngue.

Campello e Rezende (2014), conceituam os três tipos de espaços educacionais, no que tange ao atendimento do aluno surdo:

- **escolas bilíngues** (onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);
- **as classes bilíngues** (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos) podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;
- **nas escolas inclusivas**, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno [...] (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 85, grifo nosso).

Devido às especificidades do sujeito Surdo, principalmente, em relação às particularidades linguísticas, há uma forte tendência da comunidade surda em rejeitar a proposta da inclusão tal como se apresenta, reivindicando o direito desses alunos estudarem com seus pares em escolas ou classes específicas, em uma perspectiva de educação bilíngue; em que a Libras é a língua de convívio e de instrução, a língua portuguesa é ensinada na modalidade escrita e o currículo escolar contempla aspectos socioculturais da comunidade surda (RAMOS, 2017).

Essa rejeição à escola inclusiva acontece principalmente, devido à condição histórica de ensino imposta ao Surdo, por meio de filosofias educacionais, como oralismo e comunicação total que, atualmente, não são consideradas como ideais para o desenvolvimento humano desse sujeito. Aliado a esses fatores, a perda de direitos legais e sociais, ouvintismo, imposição da necessidade de o surdo aprender o português, subvalorização da Libras, visão clínico-terapêutica, dentre outros fatores sociais, históricos e culturais que contribuem para que a luta da comunidade surda seja por escolas bilíngues.

Sob essa ótica, viu-se a necessidade de mencionar, no item anterior, as principais características dessas filosofias em um breve histórico da educação de surdos, para melhor compreensão do porquê de a comunidade surda lutar para que seus filhos frequentem escolas

bilíngues, uma vez que esta oferecerá ao aluno um currículo organizado em uma perspectiva viso-espacial que garantirá o acesso a todos os conteúdos escolares na língua materna da criança, ou seja, em Libras, que passa “a ser o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais” (QUADROS, 2005).

Diante do exposto, apoiando-se nas palavras de Ramos (2017, p. 160-161),

[...] acreditamos que principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a escola ou classe específica para surdos segundo uma perspectiva bilíngue constitui o lugar mais adequado para a sua escolarização, especialmente devido ao papel que a língua de sinais assume nesse contexto, como língua de instrução e de interação. Para o surdo, estar em um espaço em que a sua língua é a língua de instrução, bem como, circula nos diferentes contextos e entre diferentes interlocutores, e ainda, onde convive com seus pares, com os quais é possível compartilhar uma língua e experiências comuns, modos de ser e estar, e em que as práticas pedagógicas atendem às suas singularidades cognitivas, linguísticas e culturais, contribui de maneira ímpar para o seu desenvolvimento e sucesso acadêmico.

Entretanto, devido à realidade de muitos alunos surdos que por falta de oportunidade, só têm a escola regular numa perspectiva de educação inclusiva para estudarem, a presente pesquisa tem seu foco na inclusão de alunos surdos na escola regular, buscando caminhos que promovam melhorias no atendimento a esse aluno na escola regular.

2.2 Educação inclusiva

A partir da Constituição de 1988 e com a criação da Lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente -, que destacam o direito da criança e adolescente à educação, cultura, esporte e lazer, as pessoas com deficiência passaram a ter acesso a escolarização na rede regular de ensino, numa perspectiva de educação inclusiva; resguardadas pelo artigo 54 dessa lei, inciso 3, onde encontra-se a orientação para que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, seja feito preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Nessa perspectiva, Noronha (2017, p. 36-37) esclarece que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que permeia todo o sistema educacional do país e visa proporcionar à pessoa com deficiência a promoção de suas capacidades, o desenvolvimento pleno de sua personalidade, a participação ativa na sociedade e no mundo do trabalho e aquisição de conhecimentos [...] Carvalho (2009) nos esclarece que as

propostas de educação inclusiva têm gerado alguns equívocos como o de acreditar que a proposta é dirigida apenas a alunos portadores de deficiência ou aqueles que apresentam condutas típicas, síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves, ou supor que alunos com altas habilidades / superdotação não são sujeitos da proposta de inclusão educacional escolar. Ainda outros equívocos a pontuar como confundir inclusão com inserção, ou privilegiar na inclusão o relacionamento interpessoal (socialização), em detrimento dos aspectos cognitivos, ou o pior que é supor que a inclusão é um fim em si mesma, quando na verdade é um processo contínuo e permanece no que envolve a comunidade, família, escola, etc.

Os alunos com deficiência necessitam de instrução normatizada oferecida pela escola e nesse sentido, a reestruturação escolar e as políticas de formação de professores precisam estar envolvidas e comprometidas com a educação especial, uma vez que a escola se caracteriza como o espaço físico constituído por alunos, professores, diretor, vice-diretor, supervisores, secretários, auxiliares de secretaria, serviços gerais e pais, onde ocorre a educação formal.

A escola “imprime, naquele que por ela passa, histórias, comportamentos, valores, e um tipo de educação que deixa marcas no corpo e na alma” (LOPES, 2010, p. 129 *apud* GRAFF, 2013). Por isso, principalmente, na escola inclusiva, deseja-se que essas “marcas” sejam positivas, que venham acompanhadas de envolvimento, valorização, aprendizado e sentimento de pertencimento. Além disso, a escola inclusiva deve permitir a todos os alunos “o acesso ao ensino-aprendizado e a permanência na escola, de modo que as necessidades e potencialidades de cada um sejam levadas em consideração [...] a escola deve oferecer os subsídios necessários para o desenvolvimento pleno do indivíduo” (CAVALCANTE; SOARES; SANTOS, 2013).

É importante também fazer menção sobre as adaptações curriculares, mesmo que de forma não aprofundada, uma vez que não é a intenção primeira desta pesquisa. Mas, as adaptações são necessárias, pois, de acordo com Cavalcante, Soares e Santos (2013) são um “instrumento que possibilita maiores níveis de individualização do processo ensino aprendizagem escolares”.

Pelegriini (2014), ao citar Glatt (2011), destaca que:

É preciso frisar que uma Educação Inclusiva de qualidade, não implica somente o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, mesmo que ele esteja bem adaptado e se desenvolvendo socialmente, mas, sobretudo, no seu aproveitamento acadêmico. Se o aluno não estiver participando das atividades como os

demais colegas de turma e aprendendo, então não tem Educação Inclusiva! (GLATT, 2011 *apud* PELEGRINI, 2014, p. 36).

Nesse sentido, corrobora-se aos estudos de Ramos (2017), entendendo a escola regular inclusiva, voltada para a educação de alunos surdos, como aquela em que:

Há alunos surdos matriculados juntamente com alunos ouvintes em turmas comuns, cuja língua de instrução e interação é a língua portuguesa, falada e escrita, e por essa razão, demanda a presença de intérpretes educacionais a fim de viabilizar aos alunos surdos o acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares, além da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, organizado segundo momentos didático-pedagógicos distintos, como AEE em Libras, AEE para o ensino de Libras e AEE para o ensino da língua portuguesa (RAMOS, 2017, p. 101).

O modelo de educação inclusiva para o atendimento ao aluno surdo é composto pela presença dos professores da rede regular de ensino, pelo intérprete de Libras e pelos profissionais que atendem no AEE. Assim, nota-se a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado no contraturno escolar, onde serão desenvolvidas atividades de ensino em Libras, ensino da Libras e o ensino da Língua portuguesa escrita enquanto L2 para o aluno surdo.

Dessa forma, a escolarização da pessoa surda é complexa, pois “trata-se de uma modalidade linguística diferente, o que requer um conhecimento mais profundo quanto ao seu processo de aprendizagem e a necessidade da presença de profissional específico nas salas de aula, o intérprete de Língua de Sinais” (ANJOS, 2018, p. 18).

Ferreira e Zampieri (2009 *apud* NORONHA, 2017, p. 16) afirmam que o aluno surdo ao iniciar na “rede regular de ensino, é recebido por profissionais que não possuem informações sobre suas particularidades educacionais, o que acarreta práticas educacionais ineficazes”. Por isso, ao se pensar sobre a educação voltada para alunos surdos; é imprescindível que aspectos culturais, dessa minoria linguística, sejam levados em consideração por parte da escola; bem como aspectos sobre a formação continuada de professores para atuarem junto a esse aluno.

Nessa perspectiva, ao se pensar a escola como espaço de inclusão em que os alunos surdos tenham seu direito de aprender assegurados, também pela legislação, Graff (2013) relata que ainda persiste nas escolas ditas inclusivas uma não completude de significado e ações de real inclusão; pois percebe-se que há um estado de tensão vivenciado por esse aluno, que, por vezes, está incluído e em outras se encontra totalmente excluído, num processo de in/exclusão:

A demarcação do espaço escolar entre ouvintes e surdos, entre língua majoritária e língua marginalizada, configura um processo de “in/exclusão”, de modo a capturar determinados sujeitos e “autorizá-los” a permanecer no mesmo espaço, desde que não desacomodem as práticas instituídas. Em contrapartida, a escola se nega a construir com eles a base linguística que subsidiaria as condições necessárias para que pudessem transitar efetivamente neste espaço e criar algum laço com os demais membros da comunidade escolar (GRAFF, 2013).

Assim, para que a inclusão desse aluno seja real, deve acontecer em todas as esferas da escola, ou seja com professores, supervisores, diretores, corpo administrativo, serviços gerais e alunos ouvintes. Azevedo e Teixeira (2017, p. 3928), ressaltam que é preciso “preparar os professores, com urgência, para obter sucesso na inclusão por meio de um processo de inserção progressiva, pois só dessa maneira poderão intermediar o conhecimento aos alunos com mais segurança e competência”.

Dessa forma, para que a escola seja realmente inclusiva todos devem estar engajados na inclusão do aluno surdo no ambiente escolar; seja aprendendo a língua brasileira de sinais para que haja comunicação direta com o aluno surdo; seja em formação continuada para professores e funcionários da escola, para que compreendam as especificidades culturais da comunidade surda e percebam o sujeito Surdo dentro de um contexto socioantropológico da surdez (AZEVEDO; TEIXEIRA, 2017; GRAFF, 2013; NORONHA, 2017; SANTOS, 2001; SKLIAR, 1998).

3 O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS E O PROFESSOR REGENTE NA SALA DE AULA INCLUSIVA

No contexto da educação inclusiva, a educação de surdos ganhou mais notoriedade a partir da Lei 10436/2002, que reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda e do Decreto 5626/2005; que regulamenta a referida lei. No âmbito dessa legislação a comunicação entre o professor e o aluno surdo foi legalmente garantida pela presença do intérprete de Libras no contexto escolar. Entretanto, somente a presença do intérprete não garante ao surdo uma educação igualitária.

Para Castro Júnior (2015, p. 17):

O descaso com que a educação brasileira trata os Surdos é visível, uma vez que estes dependem e se vinculam ao intérprete, e não ao professor regente. A convivência dos Surdos e ouvintes em ambiente educacional deveria levar em conta uma nova Filosofia da Educação, que leva em consideração que a convivência apenas técnica entre Surdos e ouvintes poderia continuar a abastecer o aumento do preconceito e da segregação.

Para que questões referentes ao preconceito e à segregação sejam minimizadas de forma significativa dentro da escola inclusiva, é necessário conhecimento e respeito para com a cultura e identidade surda, num processo de formação e conscientização de toda comunidade escolar.

Quando o professor regente conhece as especificidades do sujeito Surdo, sua língua, cultura e identidade, fica mais fácil de compreender alguns comportamentos do aluno dentro de sala, pois estão diretamente relacionados à Cultura Surda (FRASCA, 2017; NEHLS, 2019).

Diante do exposto, não se pode falar sobre educação de alunos surdos sem antes mencionar sobre cultura, identidade surda e o profissional intérprete de Libras em ambiente educacional; pois esses elementos se tornam presentes na educação de surdos, mesmo que em escola regular de ensino, onde acontece a inclusão desses alunos. Por isso, a formação do professor para o atendimento ao aluno surdo é de grande importância e as instituições escolares devem se preocupar com a formação inicial e continuada do professor, para que se tenha efetivo diálogo e engajamento de todos na questão da inclusão dos alunos surdos, uma vez que a responsabilidade de ensino desse aluno é do professor regente (AZEVEDO; TEIXEIRA, 2017; GRAFF, 2013; NASCIMENTO; SILVA, 2010).

De acordo com Noronha (2017),

É de suma importância que o educador esteja familiarizado com as singularidades do alunado por isso, é necessário deixar evidente que todos os agentes inserido no contexto escolar são responsáveis pelo sucesso dos alunos surdos, tanto o sistema quanto os docentes e gestores, porém o professor ainda é o agente que atua diretamente com estes discentes, e faz-se necessário que recebam todos os aportes pedagógicos e técnicos por meio de formação continuada de qualidade e motivação, para que se torne o verdadeiro agente da ação transformadora e almejem, junto com seus gestores a melhoria na qualidade de ensino. (NORONHA, 2017, p.22)

Por isso, oferecer mecanismos para uma real inclusão do aluno surdo no ambiente escolar, se torna uma necessidade. Necessidade de entendimento sobre as especificidades do aluno surdo, necessidade de formação de professores, necessidade de ações que transformem a realidade da exclusão na inclusão, enfim, ações que transformem a escola vislumbrando mudanças a fim de se alcançar uma verdadeira e eficiente escola inclusiva.

3.1 O Intérprete de Língua Brasileira de Sinais

O intérprete de língua de sinais é a “pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais” (BRASIL, 2004, p. 7). É exigido desse profissional qualificação para execução da função, conhecimento e domínio entre a língua do país, em nosso caso entre a língua portuguesa, e a língua brasileira de sinais. Seu papel é realizar a interpretação entre as línguas observando os preceitos éticos: confiabilidade; imparcialidade; discrição; distância profissional e fidelidade a interpretação, ou seja, o intérprete não pode alterar a informação, dar opiniões, distorcer o assunto.

No Brasil, a profissão do tradutor/intérprete de Libras foi regulamentada recentemente, por meio da Lei 12.319 de primeiro de setembro de 2010. No código de ética da categoria, aprovado em 1992, no II Encontro Nacional de Intérpretes, encontra-se que “o intérprete está para intermediar um processo interativo que envolve determinadas intenções conversacionais e discursivas” (BRASIL, 2004, p. 31).

O intérprete educacional de Libras será então o mediador na comunicação entre professor/aluno para que ambos sejam compreendidos em seu direito de fala. Deste também é exigido qualificação/formação “específica que possibilite [...] atuar em conjunto com a equipe pedagógica, em prol do desenvolvimento linguístico e cognitivo do aluno surdo” (MANDELBLATT, 2014, p. 107).

Dessa forma, percebe-se a importância desse profissional junto ao aluno surdo no ambiente escolar de inclusão, possibilitando o acesso

[...] não apenas aos conteúdos escolares, mas também a oportunidades de inserção/interação social no espaço escolar. Sua função é viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, atuando na fronteira entre os sentidos da língua oral (português) e da língua de sinais num processo ativo, dinâmico e dialético. Seu trabalho visa a uma contribuição significativa na melhoria do atendimento escolar, configurando-se como espaço de respeito para com o surdo em sua condição linguística e sociocultural, e propiciando o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de maneira adequada (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 76).

Percebe-se, assim, que são funções do intérprete de Libras no ambiente escolar “reportar ao professor a condição de participação do aluno nas atividades [...], incentivar o aluno a participar das aulas expondo suas dúvidas e opinião [...], orientar com relação às atividades em classe e extraclasse” (FRASCA, 2017, p. 58). Mesmo não possuindo a função do ensino, é também um educador, pois pode influenciar na escolarização do aluno surdo. Essa influência acontece, por exemplo, quando o aluno entra para a escola sem contato anterior com a língua de sinais e o intérprete vai ensinando-lhe a língua, este acaba por ser uma referência de identidade dentro da escola para o aluno, mesmo que esta não seja sua função enquanto profissional intérprete.

Em algumas situações, sabe-se que o intérprete educacional (IE), no exercício da profissão, acaba assumindo funções que não lhe pertencem conforme já descrito,

[...] quando o aluno surdo ingressa na escola com pouco ou nenhum domínio da Libras, o IE tende a apoiar esse aluno no processo de aquisição de sua primeira língua, bem como, ao interpretar um conteúdo ministrado pelo professor e perceber que o aluno surdo não compreendeu, o IE sente-se no compromisso de buscar novos exemplos, outras formas de explicar aquele conteúdo, que possibilitem ao aluno surdo aprender (SUZANA, 2014 *apud* RAMOS, 2017, p. 143).

Dessa forma, percebe-se que o intérprete de Libras em ambiente educacional tende a apoiar o aluno surdo, influenciando em seu processo de escolarização; entretanto é evidente que a responsabilidade de ensino do conteúdo curricular não é do intérprete, mas, sim, do professor regente; este é o canal de comunicação entre duas línguas: português e Libras. O intérprete educacional pode também orientar o professor no uso de recursos que melhor atendam à especificidade (visual) dos alunos surdos.

Ramos (2017), em seu estudo sobre teses e dissertações que envolveram pesquisas relacionadas à função do intérprete educacional em sala de aulas regulares, nos anos de 2010 a 2014, afirma que a presença do intérprete é essencial, por fazer a mediação entre a língua de instrução e de interação na qual o aluno surdo não tem acesso e, principalmente, para fazer as traduções das explicações feitas pelo professor, possibilitando que o aluno compreenda. A autora também descreve que os trabalhos analisados demonstraram dificuldades na relação entre o professor e o intérprete, incertezas quanto as suas atribuições, e o papel do intérprete muitas vezes é confundido com o de professor do aluno surdo. Aliado a tudo isso, observou-se, “condições precárias de trabalho, contratos temporários, ausência de planejamento em conjunto com os professores e de contato prévio com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula” (RAMOS, 2017, p. 157).

Assim, reafirma-se que a parceria entre esses dois profissionais (professor regente e intérprete de Libras) é de fundamental importância para o bom desempenho do aluno surdo a começar pelo planejamento das atividades, na escolha de estratégias de ensino que melhor se adequem ao aluno surdo favorecendo o processo de interpretação e de comunicação entre professor - aluno surdo- colegas.

3.2 O professor regente em sala de aula inclusiva

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular exige do professor regente constante formação e aplicação de metodologias que favoreçam o aprendizado por parte desses alunos. Nesse sentido “é imprescindível o investimento na formação do professor quando se deseja colocar em prática um projeto inclusivo na escola” (NEHLS, 2019, p. 36).

O professor que em sala de aula possui um aluno surdo, na maioria das vezes, se sente despreparado para efetivo atendimento, conforme descrito anteriormente; uma vez que existe a dificuldade de comunicação imposta pela modalidade das línguas coexistentes na sala de aula. Nesse contexto, mesmo que o professor soubesse Libras, “não seria possível ministrar suas aulas em Libras, porque os alunos ouvintes não acompanhariam a exposição de suas aulas” (NEHLS, 2019, p. 28).

É importante ressaltar também que todo conteúdo ministrado, seja do livro didático, no quadro, nos materiais complementares são ofertados ao aluno surdo na modalidade escrita da língua portuguesa, e, o fato de esta não ser a língua nativa do aluno surdo, este possui dificuldade na compreensão das ideias transmitidas pelo texto. Por isso a necessidade de o professor regente compreender as especificidades desse aluno, os aspectos que envolvem a

língua, sua forma visual de compreensão do mundo, em um constante diálogo com o intérprete para que possam planejar quais estratégias/recursos didáticos seriam mais eficientes para o ensino ao aluno surdo. Assim como a utilização de uma pedagogia diferenciada, com abundante estimulação visual para melhor interpretação e compreensão dos contextos ensinados nas disciplinas, de forma a oportunizar que o aluno surdo elabore seus conhecimentos, compartilhe suas descobertas e dúvidas, em um momento de aprendizado e de troca de experiência entre colegas e com o professor.

Assim, para que o professor transforme sua prática pedagógica de forma a atender efetivamente ao aluno surdo em sala de aula, é primordial que este tenha consciência de seu papel nesse contexto inclusivo, reconhecendo principalmente que a responsabilidade do ensino para o aluno surdo é sua e não do intérprete. Nessa direção, para que os objetivos de ensino/aprendizagem sejam alcançados é necessário constante diálogo e planejamento em conjunto com o intérprete de Libras, além do conhecimento sobre as especificidades do aluno surdo (FARIAS, 2017; GRAFF, 2013; NEHLS, 2019).

Dessa forma, uma vez que toda conversa passa pelo intérprete de Libras, a sala de aula inclusiva deve evitar que aconteça com o aluno surdo o isolamento de comunicação e conhecimento em relação aos demais alunos ouvintes, faz-se necessário, também, um envolvimento do professor regente e dos colegas para que o aluno surdo seja realmente incluído e tenha condições de desenvolvimento social, cognitivo, humano.

4 CULTURA E IDENTIDADE SURDA

Aspecto importante na educação de surdos é o entendimento e respeito para com a cultura e identidade surda. Para que o aluno esteja incluído na escola e seja respeitado em suas especificidades não só na sala de aula, mas em toda escola, é necessário que haja por parte da comunidade escolar conhecimento básico sobre a identidade surda; quem é esse sujeito social.

A cultura e identidade constituem o Ser. Por isso, entender a que cultura esse aluno pertence torna-se essencial na formação do professor uma vez que a cultura surda possui aspectos diferentes da cultura ouvinte. E que, a importância de se entender sobre a identidade Surda, encontra-se na “forma de se olhar o surdo não como corpo mutilado, ou descapacitado, mas como sujeito cultural dentro de uma questão de alteridade” (PERLIN, 2020).

Existem várias definições para o termo “cultura”, tendo em vista que:

Há quem considere a cultura de forma unitária, ou admita a existência não de uma cultura, no singular, mas de culturas no plural [...] Os autores pós-modernos enfatizam, as múltiplas culturas e se dedicam a interagir de forma profunda no interior delas. Neste pensamento pós-moderno, a pluralidade encontra-se cruzada com a autoidentidade, em vez de se dissolver em identidades distintas (STROBEL, 2013?, p. 10).

Castro Júnior (2015) traz uma visão de cultura em que essa “perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos” (VEIGA-NETO, 2003 *apud* CASTRO JUNIOR, 2015, p. 13).

Para Witches e Lopes (2018), a formalização do conceito de cultura aconteceu quando se sintetizou, na palavra inglesa:

Cultures, toda a estrutura que contempla conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou quaisquer outras capacidades ou hábitos desenvolvidos pelos indivíduos que constitui, uma sociedade [...]. Além de caracterizar toda a possibilidade de realização humana em uma única palavra, ela demarca a força do caráter de aprendizado da cultura (LARAIA, 2009 *apud* WITCHES; LOPES, 2018, p. 4).

Para Witches e Lopes (2018, p. 6), o conceito de cultura surda está ligado à:

Língua, diferença, marcador identitário, essência, artefato fundamental de lutas e característica inata do sujeito surdo[...] a defesa de um modo de ser surdo se constituiu em movimentos, lutas e discussões políticas, permitindo que o conceito de cultura surda emergisse com força de legitimidade e caráter científico.

Strobel (2008, p. 24 *apud* NORONHA, 2017, p. 48), define cultura surda como:

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Sob essa ótica, as comunidades surdas se constituem por surdos e ouvintes que buscam cada vez mais que os direitos da pessoa Surda sejam assegurados, transmitem a seus integrantes conceitos culturais, esportivos, religiosos, políticos, fraternais, fortalecendo a identidade dessa minoria linguística. Ainda em relação à cultura surda, Perlin e Strobel (2008) descrevem que:

A cultura surda é constituída de significantes e significados, tal como é contada nas narrativas surdas. [...] Primeiramente temos narrativas pedagógicas onde enfatiza o jeito surdo de ensinar, onde apela por estratégias de ensino visuais, transmissão de conhecimentos em língua de sinais, com presença de professores surdos; as narrativas da política pedem outras considerações em relação às leis, métodos de educação, saúde; as narrativas lingüísticas que apelam pela diferença e autenticidade de nossa língua de sinais; as narrativas da identidade remetem a que o sujeito subjetiva e simplesmente se reconheça surdo; as narrativas das artes como literatura, teatro, piadas, bem como na poesia, que, como disse Raquel Sutton Spencer (2005), enfatizam e celebram a beleza e a complexidade de nossa língua de sinais, pedem respeito a nossa diferença enquanto surdos, constroem relacionamentos sociais e nos defendem das ameaças à nossa identidade, transmitem valores culturais motivando a troca de experiências sobre o ser surdos, celebram o sucesso do surdo e do povo surdo. Estas narrativas, sem pretender esgotar sobre o assunto remetem para a riqueza e expressividade da cultura surda.

Dessa forma, entende-se que a cultura surda, é um elemento constituidor da identidade surda, fortalecidos pela língua de sinais, que propicia ao sujeito Surdo o empoderamento cultural, no reconhecimento próprio e em defesa do seu lugar de fala. É nesse sentido e entendimento que seguimos com as discussões neste estudo.

Percebe-se assim, a importância da língua de sinais como fator constituinte da cultura e identidade surda, como afirma Paula (2009, p. 412), “a questão da língua de sinais, portanto, está inerentemente relacionada à cultura surda, ou seja, ao se tratar da cultura surda como fator construtor da identidade surda, necessariamente trata-se da questão da língua de sinais-Libras”.

O uso da língua de sinais, permite ao Surdo, formar uma comunidade linguística, que apresenta traços culturais próprio, no compartilhamento da língua, valores, crenças, modo próprio de ler o mundo e se posicionar frente a ele, modo de pensar e agir. Por isso, “a luta dos povos surdos pela língua de sinais coincide com a preservação de sua identidade” (PERLIN, 2003, p. 131).

Assim, a identidade surda se caracteriza por “conceber a surdez como diferença e, entender as identidades como construídas num processo histórico, vendo-as sempre em processo de construção e reconstrução” (GIAMMELARO; GESUELI; SILVA, 2013, p. 516).

Nessa direção, a criança surda, filha de pais ouvintes, irá aprender a língua de sinais em contato com a comunidade surda, que não é formada apenas de sujeitos Surdos, mas de todas as pessoas que lutam pelos mesmos ideais e compartilham dos mesmos interesses (PERLIN; STROBEL, 2008).

Gesueli (2006, p. 281) destaca em seus estudos que a identidade linguística,

[...] vista no cotidiano da vida escolar releva que: 1) a identidade é um movimento na história; 2) ao significar, o sujeito significa-se; 3) a identidade não resulta de processos de aprendizagem, mas refere-se a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia; 4) os processos de significação são constituídos por um deslize que se dá em redes de filiações históricas (cf. Pêcheux, 1983, apud Orlandi, 2001), sendo, desse modo, ao mesmo tempo, repetição e deslocamento.

As especificidades da pessoa Surda, encontradas na história, na modalidade linguística, na educação, na necessidade de comunicação visual, no bailar das mãos que expressam e dizem do ser, representam sua identidade surda, que dão sentido à vida desse sujeito; que pela alteridade; se encontra e não se representa pela deficiência. “Essas especificidades prenunciam a pessoa surda que “ser surdo não é algo vazio”, é indício de uma totalidade significativa (PERLIN, 2020).

A surdez existe e necessita de uma proposta pedagógica nova, pensada para suas singularidades linguísticas e culturais. “Os surdos não querem adaptações, não querem ser representados como imitação de ouvintes. O que os surdos querem é uma pedagogia para a surdez” (LEBEDEFF, 2010, p. 192-193). Ou seja, em que o déficit auditivo não seja a marca principal, com atividades e práticas escolares restritas a produção e “compreensão especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo, mas que se traduz em todos os tipos de significações, representações e/ou produções do surdo, seja

no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural etc.” (GESUELI, 2006, p. 280).

A construção da identidade está diretamente ligada ao meio em que se vive e às orientações e valores que são ensinados à criança em seu desenvolvimento. Assim, uma criança surda que convive com ouvintes que possuem uma visão clínica-terapêutica da surdez, construirá uma identidade na qual a surdez é vista como patologia, ou seja, um ser deficiente. Da mesma forma, uma criança surda em contato com sua comunidade construirá outro tipo de identidade, onde o foco está na diferença e não na “deficiência”.

Nesse sentido reforça-se a importância de no processo formativo dos professores haver o estudo sobre a cultura e identidade surda para que os professores possam compreender sobre as especificidades do aluno surdo e contribuir para que a inclusão desses alunos aconteça de forma efetiva, entendendo e respeitando sua cultura e identidade.

Nessa direção, faz-se necessário refletir sobre as necessidades formativas que os professores apresentam e que precisam ser discutidas e sanadas, a fim de possibilitar maior comprometimento dos docentes com os alunos surdos. Tratar-se-á desse assunto na seção a seguir.

5 NECESSIDADES FORMATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cada pessoa ao escolher uma profissão apresenta necessidades de formação para desempenhar de forma segura e com eficiência as atividades pertinentes à profissão escolhida, buscando dessa forma ser um bom profissional.

Assim, também o professor ao escolher sua área de interesse em lecionar busca o curso superior para adquirir conhecimento e desenvolver habilidades próprias da profissão, por isso a importância do conteúdo programático e da matriz curricular definido por cada instituição em relação as capacidades a serem desenvolvidas por seus alunos; futuros professores. Dessa forma, a docência “configura-se como uma atividade complexa e, assim como em outras profissões, é aprendida” (SOARES; CUNHA, 2010 *apud* VOLKMAN; PEREIRA; LUCCAS, 2019, p. 356).

Em sua formação inicial na graduação, o estudante passará por vários conteúdos programáticos, em disciplinas formativas, que ao final do curso lhe garantirão ter conhecimento básico para iniciar sua carreira como docente, iniciando a construção de sua identidade profissional, que condiz com “a função social da profissão, o estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola” (MOITA, 2013, p. 116).

Sobre a formação inicial, nos cursos de formação de professores, Volkman, Pereira e Luccas (2019) discorrem que há um direcionamento para o entendimento do que é ser professor e do que é a docência, num aspecto em que:

A aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional são processos que ocorrem durante toda a vida do professor. Compreendemos a formação docente como um *continuum* (MIZUKAMI, 2002), ou seja, como um processo que percorre toda a carreira docente e não se esgota na formação inicial. No entanto, a formação inicial na licenciatura constitui-se como o primeiro processo formal e sistematizado de aprendizagem da docência e assim torna-se um dos pilares do processo de desenvolvimento profissional, sendo ainda um período importante de (re)construção e consolidação de práticas e concepções em torno do ‘ser professor’ (VOLKMAN; PEREIRA; LUCCAS, 2019, p. 354).

Nessa direção, pensando a formação inicial como o primeiro processo formal de aprendizagem da docência, é preciso pontuar que ainda persiste, em muitos cursos de formação inicial, o distanciamento entre a teoria e a prática e que ao chegar nas escolas, os professores recém-formados se deparam com angustias e diversidades para as quais não se

encontram preparados para resolver, conforme André e Martins (2020, p. 191), ao relatar que os

[...] cursos de formação inicial carecem de um projeto de formação, elaborado pelos professores formadores e desenvolvido em um ambiente de trabalho coletivo (ANDRÉ et al., 2010). Além disso, as pesquisas indicam que há um distanciamento entre aquilo que é tratado nas disciplinas e atividades do curso de formação e a real situação do trabalho nas escolas (GATTI e NUNES, 2009). A eterna separação entre teoria e prática parece que nunca será resolvida!

Já atuando, o professor se defronta com várias realidades que lhe apresentam algumas necessidades de respostas. Necessidades estas que irão impulsioná-lo à busca por aprimoramento, por novos conhecimentos, novos saberes. Cada tempo determina suas necessidades, e cada ator social e profissional necessita buscar recursos para que essas possam ser supridas.

O professor necessita buscar mais conhecimento, ação-reflexão-ação em sua prática para que esteja mais preparado para desempenhar suas atividades de forma positiva e alcançar seu objetivo de ensino.

De acordo com Marcelo (2009, p. 8), o ensino é um trabalho exigente e por isso,

[...] não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo [...] é imprescindível, que os professores – da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões- se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal.

Então, apenas a formação inicial não responde mais aos anseios e angústias do professor regente, é preciso que se tenha uma formação continuada que possibilite a superação dos desafios que lhe são impostos no dia a dia escolar,

[...] no campo da formação de professores, a análise de necessidade tem sido utilizada como etapa preliminar ao planejamento de ações formativas, sendo encarada como instrumento diagnóstico ou como processo formativo (RODRIGUES, ESTEVES, 1993). Dessa forma, a análise de necessidades atende a uma concepção de formação continuada considerada como algo complementar à formação inicial, sendo necessidade concebida como um déficit ou uma lacuna de formação (SILVA, 2014, p. 84).

Por isso a identificação e a análise das necessidades formativas se tornam essenciais para a formação continuada do professor, pois a formação corresponde a ações que promovam a aquisição de saberes, “saber-fazer” e “saber-ser”, é necessário, portanto;

conceber a formação como um processo contínuo, organizado, orientado para a mudança e para o desenvolvimento organizacional da instituição educativa, tendo como princípios a articulação teoria/prática significa entendê-la como um percurso, uma trajetória que deve objetivar respostas às expectativas e necessidades dos educadores em suas dimensões pessoal e profissional (PRINCEPE, 2010, p. 60).

Para Moita (2013, p. 115) “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” num processo de formação complexo, dinâmico em que se constrói a identidade de uma pessoa, em seu meio, num ciclo de formação, interação, transformação. Assim, a formação permanente ou continuada é importantíssima para que os professores

[...] possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades, e não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar (MARTINS, 2012, p. 33).

Assim, a formação inicial somada à formação continuada contribuirá para que o professor se desenvolva profissionalmente, com competência. Para isso, é necessário não só experiência, mas também alto nível de conhecimento, dedicação especial, constante indagação, formulação de questões e busca por soluções. É preciso também, adquirir experiências de aprendizagem, desenvolver ações conscientes visando ao benefício do indivíduo, do grupo, da escola. Contribuir para a melhoria da qualidade da educação em sala de aula; atuando enquanto sujeito de transformação/mudanças, com ações de acordo com os propósitos morais do ensino, além de adquirir e desenvolver conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional dentro de seu tempo e contexto de atuação (MARCELO, 2009).

Em ações que contribuam para o desenvolvimento profissional, a formação continuada é o processo formativo pelo qual o professor ao longo de sua carreira, atrelado ao seu local de trabalho, é o autor de seu processo de formação, onde aprofunda seus conhecimentos; desenvolve habilidades para atuar em sala de aula e busca respostas para os desafios que lhe

são apresentados. Nesse processo, ainda promove ações que contribuam de forma positiva para aprendizagem do aluno e também à instituição de pertencimento, buscando assim seu desenvolvimento pessoal e profissional (CANÁRIO, 2007; MARCELO, 2009; NÓVOA, 2017; PRINCIPE, 2010).

Silva (2010) relata que, até meados de 1970, a formação de professores no Brasil priorizava a instrumentalização técnica, ou seja, o professor era o agente organizador dos componentes que fazem parte do processo do ensino-aprendizagem com foco nos resultados eficazes. Com o passar dos anos, houve um descontentamento nacional em relação à formação de professores e, no fim dos anos setenta e início dos anos oitenta, surgiu uma abordagem reflexiva, um modelo docente ciente de seu papel como agente sócio-político. Ainda de acordo com a autora citada, em 1990, estudos sobre formação de professores privilegiaram a “orientação teórico-conceitual crítico-reflexiva como a mais adequada para a formação do professor”. O professor reflexivo passa a ser considerado “como profissional em constante e contínuo processo de formação” (SILVA, 2010, p. 13).

Por isso é necessário que a formação continuada proponha “um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p. 55). Nesse sentido, é na formação continuada que o professor:

Desenvolve competências para trabalhar de forma colaborativa, refletir e avaliar o seu fazer pedagógico, elaborar aulas e atividades adaptando-as ao contexto social dos alunos visando, não apenas uma melhor compreensão do conteúdo apresentado, mas a conexão com situações do cotidiano (LIMA; COUTO; SANTANA, 2019, p. 114).

Dessa forma, percebe-se que a formação profissional de professores é um processo contínuo, que contribui para a avaliação, reflexão e ressignificação da prática, permitindo ao professor ser pesquisador em sala de aula. Abrange também questões para o exercício reflexivo da profissão como carreira, salário, identidade profissional, condições de trabalho em que a formação continuada tem a:

Finalidade de promover o desenvolvimento profissional do professor no que se refere à prática pedagógica e à mobilização de saberes. É um momento para socializar as práticas de sala de aula e associá-las ao conhecimento e desenvolvimento da organização curricular (LIMA; COUTO; SANTANA, 2019, p. 117).

Volkman, Pereira e Lucas (2019), ao citarem Imbérnón (2011), afirmam que os cursos de formação de professores se apresentam como formação inicial, e este é o primeiro passo para a formação do professor; mas aspectos como a experiência enquanto aluno, a vivência cotidiana no exercício da profissão e a formação continuada, contribuem para a formação docente.

As autoras ainda relatam que, na formação inicial, os programas “não correspondem com as reais condições do exercício da docência nas escolas de Educação Básica. Os programas de formação inicial acabam desconectados das necessidades formativas dos futuros professores” (VOLKMAN; PEREIRA; LUCAS, 2019, p. 357). Então,

se a formação inicial ainda se apresenta deficitária, distanciada da realidade concreta, a formação continuada surge como uma possibilidade de minimizar as dificuldades sentidas na formação inicial, porém, ela não pode ser vista como um remendo ou uma forma de sanar as dificuldades não resolvidas na formação inicial. A formação continuada precisa ser pensada a partir da realidade concreta e das reais necessidades surgidas na prática de professores (FARIAS, 2017, p. 62).

Assim, também na Educação Especial dentro da perspectiva inclusiva, os professores se sentem sem formação específica ou apropriada para atender ao aluno com deficiência, (conforme descrito anteriormente), ocasionando o “fenômeno da pseudoinclusão, que corresponde à presença física do aluno em sala de aula, sem que o mesmo participe de modo ativo no processo de aprender” (PAULA; GUIMARÃES; SILVA, 2018, p. 5).

Nesse sentido, para que o aluno com deficiência tenha um atendimento adequado, de acordo com suas especificidades, é preciso que o professor conheça esse aluno, suas características, limitações, capacidades e que busque na formação continuada recursos para que possa entender, conhecer e trabalhar de forma adequada, ou seja, que

[...] as práticas de formação docente sejam reavaliadas e reformuladas, a fim de contemplar aspectos que proporcionem ao docente uma atuação fundamentada e crítica diante da diversidade de alunos para incluí-los respeitando as suas particularidades e desta forma, atender as necessidades formativas que surgem frente às demandas da Educação Inclusiva (PAULA; GUIMARÃES; SILVA, 2018, p. 4).

É preciso que a formação continuada traga ao professor oportunidade de desenvolvimento profissional para o adequado atendimento aos alunos com deficiência; entendendo suas especificidades, suas necessidades, convictos de suas potencialidades e limitações; rompendo os preconceitos e falsas concepções, proporcionando,

[...] conhecimentos sobre os estudantes com necessidades específicas, pois, quando estes não são contemplados com a devida importância, geram uma lacuna na formação dos professores e podem levar a dificuldades para promover a inclusão” (PAULA; GUIMARÃES; SILVA, 2018, p. 18).

Importante também que o professor compreenda as formas de aprendizagem, as metodologias e recursos educacionais que podem ser melhor utilizadas visando ao desempenho escolar do aluno.

Encontrar os melhores meios de avaliação, criar possibilidade de discussão com seus pares e com os profissionais do atendimento educacional especializado (AEE), bem como com os professores de apoio e professores intérpretes de Libras, são aspectos que devem ser abordados na formação continuada. Assim como conhecimentos legais que possibilitem aos professores “reivindicarem os seus direitos e os dos alunos em termos de política de inclusão, por meio de respaldo legal” (OLIVEIRA, 2012, p. 269).

Dessa forma, é necessário que a formação de professores siga na direção do desenvolvimento profissional docente considerando as especificidades da educação inclusiva e dos alunos surdos.

5.1 Necessidades formativas para professores de alunos surdos

Tendo em vista que o objetivo geral desta pesquisa é investigar quais são as necessidades formativas de professores que atendem a crianças surdas, entende-se para isso que o termo “necessidade” é utilizado como algo que se precisa e que ainda não se tem, ou seja, dentro do contexto pesquisado no individual e no coletivo, qual ou quais aspectos os professores da escola pesquisada apontam como necessários para que possam atuar de forma satisfatória no atendimento ao aluno surdo.

[...] necessidades de formação serão, então, aquelas que emergirão na relação que os educadores estabelecem com os seus contextos de atuação, com os seus pares, de acordo com os seus valores e crenças e, também, da sua visão de como deve ser um processo de formação que ofereça subsídios para o seu aprimoramento profissional (PRINCEPE, 2010, p. 65).

Encontradas as necessidades, é importante fazer-se a análise de necessidades, que é uma abordagem pedagógica, utilizada como recurso para identificar e avaliar as necessidades dos alunos e educadores com a intenção de formular ações que satisfaçam as necessidades detectadas a fim de,

identificar os desafios enfrentados no trabalho, os aspectos que precisam ser melhorados e as ações que devem ser planejadas para a superação dessas necessidades. Essa prática é um recurso importante para o desenvolvimento de ações formativas, podendo produzir um conhecimento útil para a tomada de decisões: na concepção, implementação, avaliação e regulação de qualquer ação de formação (PRINCEPE, 2010, p. 61).

Dessa forma, a necessidade formativa emerge de uma situação, dentro de um contexto em relação aos sujeitos que a vivenciam em seu local de trabalho. Ainda de acordo com Príncipe (2010), os professores possuem a oportunidade de refletir sobre os desafios que enfrentam em sua prática docente e dessa forma contribuir com subsídios para a elaboração de uma formação continuada que vise a melhorias na prática docente e conseqüentemente no desenvolvimento profissional do educador.

Ramos (2017), ao analisar teses e dissertações em sua pesquisa de doutorado, relata que as dissertações que examinaram a prática pedagógica em escolas regulares inclusivas revelam fragilidades no processo de inclusão de alunos surdos, uma vez que:

Muitos professores não têm informações a respeito da surdez e suas implicações no processo educacional, [...] a maior parte dos professores desconhece a Libras [...] carência de intérpretes [...] dificuldades de relação entre professor e intérprete educacional e incertezas quanto aos papéis de cada profissional no processo educacional de alunos surdos. Também, muitas vezes, os professores delegam ao intérprete educacional as responsabilidades para com o ensino de alunos surdos e seu sucesso escolar. [...] a prática pedagógica não tem sofrido adaptações e/ou adequações em virtude das especificidades linguísticas, cognitivas e culturais dos surdos [...] em razão das dificuldades encontradas na inclusão de alunos surdos em escolas regulares e da carência de formações - continuada e em serviço - aos profissionais envolvidos nesse processo, os trabalhos evidenciam a necessidade de se fomentar cursos de formação continuada e em serviço voltados aos professores e demais profissionais da equipe escolar, que contemplem, articulados aos saberes teóricos relativos à educação inclusiva e à educação de surdos, os desafios vivenciados no cotidiano escolar, na prática pedagógica, de modo a superar um modelo de formação alheio às reais demandas de professores, intérpretes, alunos surdos e ouvintes, gestores, entre outros (RAMOS, 2017, p. 133-134).

Diante de todos esses desafios que impedem uma inclusão efetiva do aluno surdo; percebe-se, na formação continuada, uma oportunidade de qualificação, que parte da realidade do professor e de seus pares; buscando conhecimento sobre as especificidades do aluno surdo, num pensar e repensar sua prática pedagógica, de forma a proporcionar ao aluno surdo um atendimento adequado, visando seu desenvolvimento escolar.

A partir do Decreto 5626/2005, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, Libras, foi implementada nos cursos de formação de professores; entretanto na realidade, apenas essa ação não responde de forma satisfatória às necessidades de formação para a Educação de Surdos. (SOUZA, 2020). Por isso a necessidade de formação continuada para que elementos essenciais ao atendimento desses alunos sejam contempladas em um processo contínuo de formação.

Para ilustrar sobre as especificidades do sujeito Surdo e pontuar algumas práticas, compartilha-se o depoimento da Dra. Gladis T.T. Perlin⁴, que relata sobre sua condição de Surda e principalmente sobre a dificuldade de comunicação, para que professores ouvintes no atendimento ao aluno surdo, tomem conhecimento da diferença linguística, compreendam a importância da percepção visual para o Surdo e que por fim, se conscientizem que a leitura labial para o aluno Surdo não atinge o real significado de comunicação.

Sou surda, minha língua é a de sinais, meus pensamentos não correspondem à lógica do português falado e escrito. Minha surdez não é nativa. O encontro com a mesma se deveu a uma meningite na infância. A minha vida de surda propriamente se passou em grande parte entre os ouvintes, poucas vezes com os surdos. Atualmente procurei um lugar para viver entre os surdos como muitos de nós fazemos. Mesmo assim, como sempre, existem e continuam a existir situações de convívio com ouvintes. O que tem de ruim nisso é que os ouvintes falam e a comunicação visual, na paisagem de seus lábios, é quase sempre mínima. A comunicação existente entre as pessoas ouvintes me deixa assustada. É difícil compreender o que transmite seu pensamento através de lábios que se movimentam com uma rapidez, terrivelmente louca. Observo os lábios com atenção e consigo entender algumas ideias, mas, na maioria das vezes, desanimo pelo cansaço e pela chateação que me invade por não conseguir ter uma noção correta das mensagens dadas. Aí vem de novo o sinal de sensação da eminente exclusão na comunicação com os ouvintes. Não há saídas a não ser quando se tem um intérprete perto (PERLIN, 2020).

Por meio desse depoimento, entende-se quão conflituoso é para o aluno Surdo conviver em uma sala de aula inclusiva. Reafirmando a importância de que todo professor de aluno surdo, em sala de aula regular, necessita de compreender esse aluno, suas características, cultura, identidade, limitações, enfim as especificidades que os constituem enquanto sujeito Surdo. Essa compreensão vai ao encontro das necessidades formativas e de formação continuada para que esses professores sejam capazes de ressignificar sua prática e utilizar de estratégias eficazes para o ensino. Entendendo que:

⁴ Gladis Teresinha Taschetto Perlin, primeira Surda no Brasil a obter a titulação de doutora. Pesquisadora na área da surdez, atuou como professora adjunta na Universidade Federal de Santa Catarina.

Embora o professor ensine por meio da Língua Portuguesa, é importante que ele saiba sobre as especificidades de um estudante surdo, como por exemplo, que sua língua é visual e conhecer estratégias que explorem essa área poderiam ser benéficas a esses estudantes, como o uso de uma metodologia mais visual (ALBRES, 2015 *apud* FRASCA, 2017, p. 57).

A autora ainda destaca que a formação de professores necessita abordar conteúdos e temática sobre a Libras, para que os professores entendam a língua para exercer comunicação básica, conheçam sobre a história do sujeito Surdo e saibam qual a função do intérprete de Libras, para que possam trabalhar em parceria (FRASCA, 2017).

A importância da formação continuada para professores que atuam com alunos surdos se encontra também em relação a concepções dos professores sobre a surdez. Entender sobre os assuntos que envolvem essa temática traz ao professor esclarecimentos sobre questões que podem representar dificuldades para os professores, ou seja, a formação deve gerar mudança na postura e na prática pedagógica e constituir-se em “um processo contínuo de estudo e reflexão voltado à complexidade, à inconstância e às incertezas que envolvem o trabalho diário do professor, no sentido de enriquecer os conhecimentos e a prática pedagógica dos professores” (RAMOS, 2017, p. 146).

É importante também que os professores utilizem de metodologia visual como estratégia de ensino à criança surda, uma vez que, devido à modalidade da Libras ser visoespacial, deve-se explorar atividades que utilizem imagem em suas propostas educacionais, o que proporcionará melhor compreensão por parte do aluno surdo, tendo em vista maior dificuldade para compreensão de textos escritos (FRASCA, 2017).

A língua portuguesa é uma segunda língua para a pessoa com surdez e saber isso implica em utilizar metodologias adequadas, que evita a ênfase somente na escrita e nas normas sobre como se escrever bem e ater-se sobre a interpretação e o processo educacional integral da criança surda. A língua de sinais é uma forma linguística visual sem referência sonora, desta forma a criança surda normalmente não possui consciência fonológica, o que impede um processo de alfabetização dentro dos padrões dos usuários das línguas de modalidade oral (ouvintistas) (NORONHA, 2017, p. 44).

Para Ramos (2017, p. 152), “a questão da língua constitui a problemática central da surdez e da educação de surdos”. A autora ainda acrescenta que as dificuldades encontradas por muitos alunos surdos no aprendizado da língua portuguesa escrita estão ligados à maneira como a surdez é vista na escola e pela forma como a língua portuguesa é ensinada, e isso implica diretamente no desempenho escolar do aluno, tendo em vista que, nas escolas

regulares inclusivas, a língua portuguesa é utilizada em todas as disciplinas do currículo e também nas avaliações.

Entender como se dá a compreensão da língua portuguesa (pelo surdo) e sua forma de escrita enquanto segunda língua é de fundamental importância, para que o professor compreenda o que realmente o surdo está expressando como resposta em uma prova escrita por exemplo. É imprescindível que o professor da classe regular compreenda essa especificidade linguística do aluno surdo, não exigindo deste uma escrita proficiente na língua portuguesa. Devido às suas especificidades, principalmente, a modalidade linguística, todas as reações fisionômicas do professor são percebidas pelo aluno, por isso esse deve procurar estabelecer um vínculo afetivo, de confiança, amizade e respeito para que os desafios de ensino e relacionamento sejam superados e a inclusão aconteça de forma eficaz.

Assim como Ramos (2017); Lacerda (2006), em sua pesquisa sobre inclusão de aluno surdo em escola regular, com a presença do intérprete de Libras, relata que:

Os dados indicam problemas que ocorrem no espaço escolar, alguns identificados pelos entrevistados como desconhecimento sobre a surdez e sobre suas implicações educacionais, dificuldades na interação professor/intérprete e a incerteza em relação ao papel dos diferentes atores neste cenário. Os depoimentos apontam ainda dificuldades com adaptações curriculares e estratégias de aula, exclusão do aluno surdo de atividades. Todavia, tais aspectos são negligenciados, já que há um pressuposto tácito de que a inclusão escolar é um bem em si (LACERDA, 2006, p. 163).

A fim de superar as dificuldades expostas pela autora, conhecer sobre a surdez e as especificidades dos alunos o processo de formação continuada contribuirá para que aspectos sobre adaptação curricular, avaliação, inclusão sejam abordados e discutidos pelos professores envolvidos, o que proporcionará uma atitude de ressignificação da prática e em ações para a melhoria da qualidade do ensino e real inclusão desse aluno.

Noronha (2017) corrobora a ideia da necessidade de uma formação continuada dos professores em programas de formação que sejam realizados de forma permanente, num processo contínuo

[...] imprescindível que as formações de professores para atuarem com alunos surdos, contemplem questões como cultura, identidade e diferença, rompendo com os modelos pré-estabelecidos e práticas ocultas nos currículos escolares que marginalizam os surdos por um processo de silenciamento de sua condição (NORONHA, 2017, p. 67).

Por isso a importância da formação continuada para que os professores ressignifiquem a sua prática mediante o conhecimento e a vivência diária com esses alunos. Conhecer a cultura surda contribui para o entendimento de que o sujeito Surdo percebe o mundo de forma visual, por isso faz-se necessária a utilização de estratégias de ensino que sejam eficazes para esse atendimento. Bem como adaptações curriculares, rompimento com a visão clínico-terapêutica e entendimento do aluno Surdo em sua totalidade são aspectos importantíssimos que deverão ser abordados na formação continuada e que auxiliarão ao professor no atendimento adequado às necessidades do aluno Surdo.

6 METODOLOGIA

6.1 Percurso metodológico

A fim de obter maior aproximação com o tema de pesquisa, buscou-se em um primeiro momento, por coleta de informações em livros, periódicos, endereços eletrônicos, trabalhos de dissertações e teses objetivando investigar quais são as necessidades formativas dos professores. Na construção do referencial teórico, realizou-se um levantamento mais detido acerca das produções científicas (dissertações e teses) que abordam a temática escolhida, ou seja, “necessidades formativas”, “formação continuada de professores para a inclusão de alunos com deficiência” e “educação de surdos”.

Foi utilizada como fonte de pesquisa a Base de dados da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio do site de acesso a periódicos da Capes, via CAFE (Comunidade Acadêmica Federada), e também no catálogo de teses e dissertações⁵. Assim, foi possível acessar informações sobre dissertações e teses defendidas junto aos programas de pós-graduação do Brasil a partir dos descritores ‘necessidades formativas’; refinando a busca por “educação”; encontrou-se 1072 títulos no período de 2014 a 2018.

O procedimento de escolha das teses e dissertações se deu pela leitura dos títulos e resumos dos trabalhos que estavam diretamente relacionados ao tema “necessidades formativas de professores para a educação inclusiva e/ou necessidades formativas e alunos surdos”. Optou-se pela construção de uma pesquisa de cotejamento dos estudos em relação às questões de necessidades de formação para a educação inclusiva e formação de professores de alunos surdos, utilizando a perspectiva interpretativa e comparativa entre os autores selecionados. Para a realização das demais etapas, enviou-se, em vinte e sete de agosto de 2019, o projeto e toda documentação solicitada ao Comitê de ética da UFLA, obtendo-se aprovação em 27 de setembro do mesmo ano. Foi feita também a solicitação de autorização para pesquisa junto à direção da escola e Secretaria Regional de Ensino. Após obter a autorização de ambas as entidades, iniciou-se a pesquisa na escola.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas, a primeira composta por um questionário e a segunda por entrevista semiestruturada com os mesmos professores que participaram da etapa 1.

⁵ Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

O número total de professores que lecionaram em classes com aluno surdo no ano de 2019, segundo informação da secretaria da escola foi de 31 professores, atuantes nos níveis fundamental I, II e ensino médio. Desses 31 professores, 15 participaram apenas da etapa 1, questionário e 14 participaram das duas etapas, questionário e entrevista. Totalizando 29 professores participantes da pesquisa.

A única professora regente de classe do ensino fundamental I, participou apenas da etapa do questionário. Os demais professores lecionam para o fundamental II e médio; ou apenas em um desses níveis; com exceção da professora de Educação Física que ministrou aulas para alunos surdos do fundamental I e II.

6.2 Tipo de pesquisa

Segundo Gil (1995 *apud* SOUZA, 2002, p. 24), pesquisa é “o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, cujo objetivo é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

A presente pesquisa se apresenta como um estudo descritivo; que de acordo com Motta (2000 *apud* SOUZA, 2002, p. 25), “tem como principal objetivo descrever características de grupos componentes da população alvo e determinar percepções e avaliações desses sobre as variáveis pesquisadas”. Está delineada como pesquisa qualitativa, na abordagem dos fatos, pois o foco da pesquisa preocupa-se com o que não pode ser quantificável; pesquisa ações referente ao humano em contato direto com o indivíduo, grupos, ambiente e com a situação investigada e também pela forma de coleta e análise dos dados, em que de acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 269-272), interessasse por

[...] analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc. [...] onde o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade e intuição do pesquisador, que deve ser imparcial, procurando não interferir nas respostas dos entrevistados e não deixar sua personalidade influenciar as respostas.

Flick (2009, p. 37) relata que a pesquisa qualitativa se dirige a “análise de fatos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Na pesquisa qualitativa, à medida que se coletam os dados, procura-se identificar dimensões, tendências, estabelecer relações, entender seu significado, construindo

interpretações, em um processo contínuo até se chegar a análise final. (MAZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2002).

Dessa forma, após a coleta de dados da etapa 1, fez-se o exercício de estabelecer relações entre as respostas dos professores e o referencial teórico, construindo-se também as perguntas a serem utilizadas na entrevista semiestruturada.

No fim da coleta de dados, fez-se um paralelo entre as respostas de todos os professores para cada pergunta e foi-se encontrando a resposta para os objetivos da pesquisa, em constante, análise entre o referencial, os dados apresentados, suas relações e interpretação dentro do universo de atendimento ao aluno surdo em classe regular.

6.3 Participantes da Investigação

Os participantes da pesquisa foram os professores de uma Escola Estadual situada na região do Campo das Vertentes, que ministraram aulas para alunos surdos no ensino fundamental e médio; no ano de 2019.

Verificou-se como possível desconforto ou risco durante a coleta de dados o receio por parte dos professores em relação à identificação do respondente e timidez ou insegurança em expor suas ideias na entrevista. Visando a minimizar esses prováveis desconfortos, durante a apresentação da pesquisa foi garantido aos docentes o sigilo na identificação dos pesquisados, transmitindo total segurança neste item pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Durante a realização da entrevista, procurou-se manter um ambiente harmonioso, cordial e de respeito para que todos os participantes se envolvessem com as questões propostas, sem receio de externalizar suas opiniões.

Os professores participantes receberam o endereço de correio eletrônico e telefones da pesquisadora para que havendo quaisquer dúvidas ou necessidades de esclarecimentos referente à pesquisa, fossem respondidos rapidamente.

O convite para participação nessa pesquisa aconteceu de forma individual, na escola. Na ocasião foi apresentado aos professores, público alvo da pesquisa, os objetivos; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, a declaração de aceite para participação nas etapas da pesquisa e o questionário, onde não houve necessidade de identificação por parte do entrevistado. A entrevista semiestruturada individual, com os que confirmaram participação também aconteceu no ambiente escolar, no período de 17 a 20 de dezembro de 2019.

O número total de professores que atuaram com alunos surdos no ensino fundamental e médio na referida escola foi de trinta e um (31) professores responsáveis pelas disciplinas de

português, matemática, história, geografia, ciências, ensino religioso, educação física, inglês, química, física, biologia, filosofia e 01 regente do fundamental I; totalizando 31 professores. Desses, vinte e nove (29), aceitaram participar de pelo menos uma das etapas da pesquisa e dois (02) professores não devolveram o TCLE com declaração de aceite.

Será oportunizado aos professores devolutiva sobre a pesquisa (após sua apresentação ao Programa de Pós-graduação – PPGE/UFLA), em horário de módulo II, em data a ser agendada com a direção da escola.

6.4 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

Como técnica de coleta de dados, foi utilizado o questionário e entrevista semiestruturada individual.

O questionário, foi aplicado para se obter o perfil profissiográfico dos professores. Gil (2017) conceitua-o como um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado em que se deve incluir apenas perguntas relacionadas ao problema. Dessa forma, para identificar as necessidades formativas de professores regentes atuantes com alunos surdos foi utilizado o questionário para captar dados referentes à formação profissional: habilitação, ano de formação; tempo de atuação na docência, formação complementar em cursos específicos voltados para o ensino de alunos surdos; tempo de atuação com alunos surdos na referida escola e em outras escolas, dentre outros aspectos relacionados ao foco da pesquisa.

Visando à maior interação com os professores foi utilizada a entrevista individual onde “fazem-se perguntas abertas, o que estimula os respondentes a falarem mais, permitindo, assim, a produção de material textual suficiente para que o pesquisador proceda a sua análise em termos de considerações contextuais” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 296).

A vantagem da entrevista em relação a outras técnicas é que “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Entende-se que a entrevista semiestruturada, segue um roteiro de perguntas pré-definido, porém não engessado, e que os aspectos básicos a serem questionados, estão apoiados em teorias do interesse da pesquisa. A entrevista semiestruturada, onde não há uma ordem rígida de questões, proporcionará ao entrevistado discorrer sobre sua experiência, suas percepções; sua prática; que são os interesses da pesquisa (TRIVIÑOS, 2012).

Para se conhecer quais as necessidades formativas no atendimento ao aluno surdo, os desafios enfrentados no ensino e os relatos de experiências de práticas pedagógicas exitosas, utilizou-se a entrevista semiestruturada, de forma individual. Inicialmente capturou-se dos professores sua percepção sobre como é ter um aluno surdo em sala de aula regular. Foram abordadas também questões sobre a prática pedagógica do professor, como é feito o planejamento de suas aulas, se percebem alguma barreira no ensino a esses alunos. Por fim, foi solicitado ao professor que relatasse alguma prática pedagógica que considerasse exitosa no ensino ao aluno surdo ou aula que tenha percebido maior interação e compreensão por parte do aluno pontuando quais elementos constituintes dessa aula a teriam tornado uma prática de ensino exitosa.

Após a coleta dos dados, foi realizada a etapa de análise dos dados e resultados encontrados.

Na realização do tratamento e resultados dos dados obtidos por meio de questionário, foi feita análise simples e tabulação de todas as respostas em relação a cada item do questionário.

No tratamento dos dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada, optou-se pela técnica de análise de conteúdo que se configura como,

[...] análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

A técnica de Análise de Conteúdo foi utilizada para extrair os dados de resposta das entrevistas semiestruturadas, que estivessem de acordo com o interesse da pesquisa. É um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual. Assim, de todo material transcrito, selecionou-se os dados considerados relevantes para elucidar e atender aos objetivos da pesquisa. (FLICK, 2009)

Bardin (1977) ainda descreve que a análise de conteúdo é composta por três fases, a pré-análise; a exploração do material e; o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação.

A pré-análise é o momento de organização, sistematiza-se as ideias iniciais, operacionando as ações para um plano de análise. Essa fase divide-se na escolha do material a

ser submetido a análise, formulação dos objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Considerando os “textos como uma manifestação contendo índices que a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será o da escolha destes – em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas [...]” (BARDIN, 1977, p. 99)

Dessa forma, após fazer a transcrição de todas as respostas dos professores à entrevista; fez-se a leitura várias vezes de cada uma delas, a fim de extrair as partes das respostas que estivesse de acordo com os objetivos da investigação.

A fase da exploração do material, é a análise propriamente dita que “não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 1977, p.101). Que nessa pesquisa, condiz com o agrupamento das respostas para as necessidades formativas emanadas dos professores, os desafios elencados e as práticas pedagógicas exitosas para o ensino ao aluno Surdo.

Ainda de acordo com o autor, a última etapa do Tratamento dos resultados obtidos e interpretação é a fase em que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos” (p.101). De posse desses resultados o pesquisador pode propor inferências e interpretações frente aos objetivos estabelecidos ou frente a um dado novo. Os resultados encontrados, a confrontação com o referencial teórico e o tipo de inferências ainda podem servir de base para outras pesquisas, ou outra análise que poderá ser feita utilizando-se uma técnica diferente (BARDIN, 1977, p. 101)

Dessa forma, analisaram-se todos os dados encontrados por meio da pesquisa, à luz do referencial teórico, dando sentido a cada fala dos professores dentro de um contexto educacional inclusivo para o atendimento ao aluno surdo, construindo inferências sobre a realidade pesquisada, interpretando-a, compreendendo a relação entre o universo pesquisado e os sujeitos sociais que o compõem em sua relação de ensino ao aluno Surdo. Encontrando também novos dados que necessitam de respostas e que demonstram a necessidade de novas pesquisas nessa área, conforme apontamentos feitos no tópico Considerações Finais.

7 ANÁLISE E RESULTADOS

Buscou-se junto à secretaria da escola pesquisada o número e o nome dos professores que atendem a alunos surdos, bem como as turmas e os nomes desses alunos.

No ano de 2019, havia na escola um aluno surdo, no ensino fundamental I; cinco alunos no fundamental II; e dois alunos no ensino médio. Totalizando oito alunos e 31 professores. Todos os professores foram contactados por essa pesquisadora, que explicou quais eram os objetivos da pesquisa, realizando na oportunidade o convite para a participação na pesquisa. Foi esclarecido que a parte da coleta de dados aconteceria em duas etapas. Etapa 1: Questionário; etapa 2: Entrevista semiestruturada individual.

Dos trinta e um professores, apenas dois não devolveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e por isso, não participaram da pesquisa. Vinte e nove aceitaram participar de alguma das etapas. Após lerem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), quinze professores participaram apenas da etapa 1 e quatorze professores participaram das etapas 1 e 2.

A fim de manter o sigilo sobre o nome dos respondentes usou-se a expressão professor 1 (Prof.1), professor 2 (Prof.2), professor 3 (Prof.3); sucessivamente até chegar-se ao professor 29, último participante das etapas da coleta de dados.

Os professores participantes da etapa 1 e 2, foram enumerados de Prof. 1 a Prof. 14; os que participaram apenas da etapa 1, foram os Prof. 15 a Prof. 29.

7.1 Analisando o questionário profissiográfico

O questionário apresentado aos 29 respondentes dessa etapa foi formado por 15 questões, conforme Apêndice B. Os dados obtidos por meio desse instrumento de coleta de dados, foram importantes para a pesquisa pois, por meio dele, buscou-se conhecer o perfil profissional do grupo de professores pesquisado em relação aos requisitos para desempenhar a função, tipo de graduação, titulação, se o professor que atua com aluno surdo cursou a disciplina de Libras em sua formação inicial, se participou de formação continuada para o atendimento ao aluno surdo, que entendimento possui sobre identidade e cultura surda; além de aspectos relacionados ao tempo de atuação na docência, na escola e com aluno surdo.

Assim, faz-se saber, então, que, dos vinte e nove professores participantes da pesquisa, vinte e dois são do sexo feminino e sete do sexo masculino. No que se refere à formação profissional constatou-se que:

Tabela 1 – Áreas de Graduação dos professores.

Número de professores	Curso de Graduação
01	Artes visuais
04	Biologia
03	Educação física
02	Filosofia
01	Física
02	Geografia
03	História
07	Letras
04	Matemática
02	Pedagogia
02	Química

Dados obtidos através do questionário profissiográfico.
Fonte: Da autora (2020).

Ainda na identificação dos cursos de formação dos professores, três deles possuem mais de uma graduação, um professor possui graduação em Biologia e Pedagogia; um em História e Filosofia; e por fim, um professor em Biologia e Química.

Para o tópico ano de formação encontrou-se que:

Tabela 2 – Ano de conclusão da graduação.

Número de professores	Ano de conclusão da graduação
01	Década de 1980
09	Década de 1990
13	De 2000 a 2010
03	De 2011 a 2014
02	A partir de 2015
01	Não especificado

Dados obtidos através do questionário profissiográfico.
Fonte: Da autora (2020).

Considerando o ano de formação, possivelmente a maioria desses professores não tiveram discussões sobre inclusão do aluno com deficiência em seu percurso formativo na graduação.

Constatou-se que em relação à Pós-graduação Lato Sensu; quatro professores não responderam; cinco não possuem; e vinte professores possuem pós-graduação Lato Sensu distribuídos nos seguintes cursos: Ciência da Religião, Educação; Educação Física Escolar; Estatística; Gestão Ambiental; Gestão Escolar; Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de 1º e 2º Grau; História e Filosofia; Metodologia do Ensino; Produção de Materiais Didáticos; Letras; Literatura Brasileira e Portuguesa; Pedagogia da Educação, Treinamento Desportivo.

No que se refere à titulação de Mestrado, seis não responderam; doze não possuem, oito já concluíram e três estão com mestrado em andamento no ano de 2019. Encontrando-se a especificação dos seguintes cursos: Ciência dos Alimentos, Ciências, Educação, Genética e Melhoramento; Letras, Matemática, Química Ambiental.

Dos vinte e nove professores entrevistados dois concluíram o doutorado. Os cursos que correspondem a essa titulação são: Doutorado em Ciências/Microbiologia e Doutorado em Genética e Melhoramentos. Doze professores não responderam a esse item de formação e quinze disseram não possuir doutorado.

Esses dados evidenciam também que nenhum dos professores buscou aproximação com o tema da inclusão em seus estudos de pós-graduação.

No que tange ao tempo de atuação na docência e com aluno surdo, verificou-se, conforme tabela seguinte, que o tempo máximo de atuação do professor com aluno surdo, é de até 11 anos, e o maior número de professores é representado por 12 respondentes (42%), atuaram com alunos surdos em classe regular no período de 01 a 03 anos.

Tabela 3 – Tempo de atuação na docência e com aluno surdo.

Atuação profissional			
Tempo	Número de professores na docência	Número de professores atuando na escola	Número de professores atuando com aluno surdo em classe regular
Menos de 01 ano	01	05	03
De 01 a 03 anos	02	06	12
De 04 a 07 anos	04	09	09
De 08 a 11 anos	02	05	05
De 12 a 15 anos	06	02	00
De 16 a 20 anos	06	01	00
De 21 a 25 anos	03	01	00
De 26 a 30 anos	04	00	00
A mais de 30 anos	01	00	00

Dados obtidos através do questionário profissiográfico.
Fonte: Da autora (2020).

Em relação à atuação na seriação escolar pode-se constatar que alguns professores tiveram a oportunidade de no ano de 2019, ministrar aulas para alunos surdos do fundamental II e também no ensino médio e um professor atuou com aluno surdo no fundamental I e II, uma vez que a pesquisa foi feita apenas com professores que lecionaram em classe com aluno surdo, conforme tabela 4.

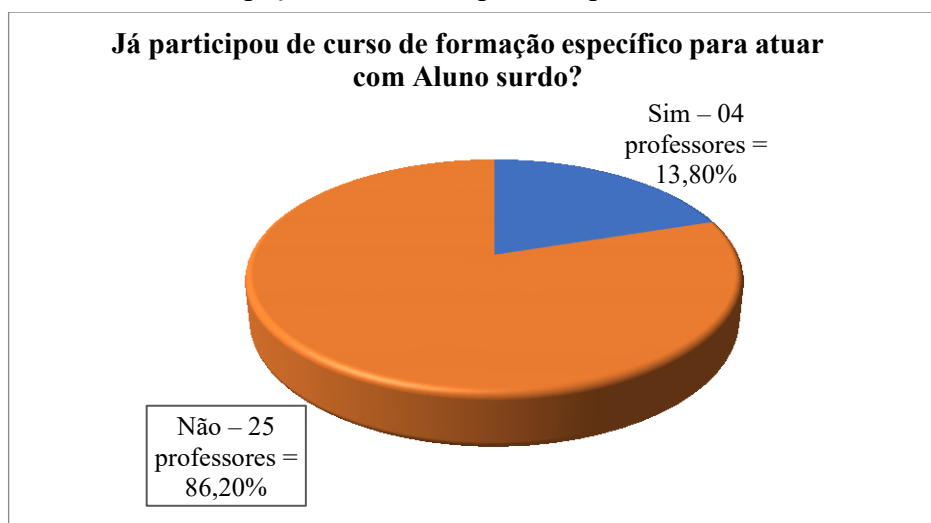
Tabela 4 – Nível de ensino e quantitativo de professor na escola pesquisada.

Nível de ensino e quantitativo de professor	
Nível	Número de professor
Apenas no Fundamental I	01
Apenas no Fundamental II	07
Fundamental I e II	01
Apenas no Ensino Médio	09
Fundamental II e Ensino Médio	11

Dados obtidos através do questionário profissiográfico.
Fonte: Da autora (2020).

Já para os dados referentes à formação continuada, constatou-se que vinte e cinco professores, o que equivale a 86,20% de todos os professores pesquisados, nunca participaram de curso de formação docente específico para atuar com aluno surdo. Quatro professores já participaram de algum curso de formação na área, e três especificaram que realizaram o Curso Básico de Libras com carga horária de 180h, oferecido pelo Estado de Minas Gerais (Prof. 4; Prof. 10; Prof. 12). Um professor relatou que fez o curso de Libras com carga horária de “mais ou menos 240h” (palavra do professor – Prof. 9), conforme Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Participação em curso específico para atuar com aluno surdo.



Dados obtidos através do questionário profissiográfico.
Fonte: Da autora (2020).

Esse dado vem demonstrar que a maioria dos professores apesar de estarem exercendo a docência em sala de aula onde existe no mínimo um aluno surdo, não possuem curso específico que proporcione-lhes um maior entendimento sobre aspectos específicos desses alunos conforme orientações trazidas no referencial teórico, existindo dessa forma o desconhecimento sobre a surdez e as especificidades desse aluno, o que possivelmente, acarretará em práticas pedagógicas ineficientes para a real inclusão do aluno surdo (FARIAS, 2017; NEHLS, 2019; NORONHA, 2017; RAMOS, 2017). Nota-se também que a minoria dos respondentes, conforme gráfico, tiveram a oportunidade de concluir um curso de Libras, para melhor entendimento do sujeito Surdo e aprendizagem básica de sinais em Libras.

Na identificação da frequência de utilização de recursos visuais fora o livro didático, na explicação do conteúdo em aulas no ano de 2019; identificou-se conforme Gráfico 2, que:

Gráfico 2 – Frequência de utilização de recursos visuais fora o livro didático.



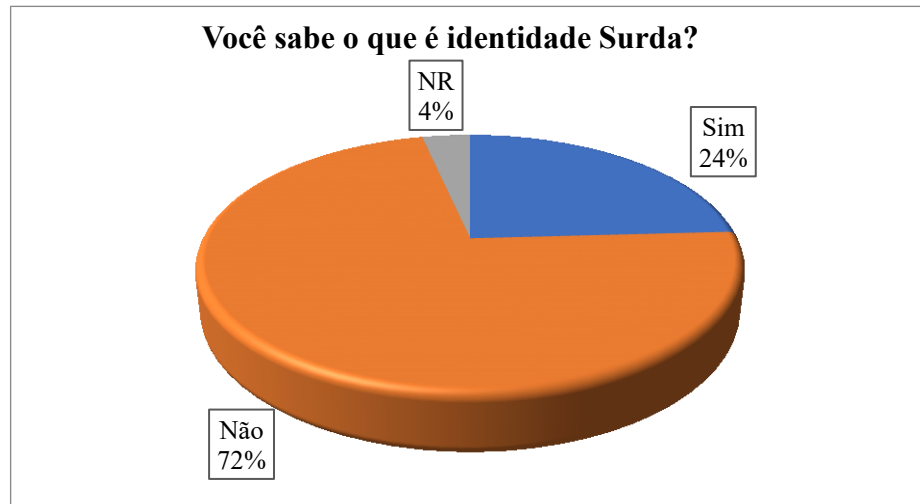
Dados obtidos através do questionário profissiográfico.

Fonte: Da autora (2020).

Esses dados somam-se aos anteriores, uma vez que 86,2% dos professores participantes da pesquisa que atuam com alunos surdos, talvez por não possuírem uma formação inicial e/ou continuada para o trabalho com o aluno surdo, acabam por usar pouco (ou nenhum) recurso visual em suas aulas. Possivelmente por falta de conhecimento sobre a cultura e identidade surda e em sua forma de perceber o mundo que acontece pautado principalmente em aspectos do visual, expressando-se por meio da língua, Libras que se configura na modalidade viso-espacial. Conhecer e compreender sobre todas essas características do aluno surdo é fundamental para que o professor utilize de estratégias de ensino eficientes no atendimento ao aluno surdo (CAVALCANTE; SOARES; SANTOS, 2013; GRAFF, 2013; MARTINS, 2012; NASCIMENTO; SILVA, 2010; RAMOS, 2017; SKLIAR, 1998).

Já em relação ao conhecimento específico do professor sobre a cultura e identidade surda encontrou-se como resposta à pergunta “Você sabe o que é identidade surda?”, que vinte e um professores disseram que não; o que corresponde a 72% dos professores participantes da pesquisa que atuaram com alunos surdos no ano de 2019 na escola pesquisada. Um professor, que corresponde a 4%, não respondeu (NR) a essa questão.

Gráfico 3 – Conhecimento sobre identidade Surda.



Dados obtidos através do questionário profissiográfico.
Fonte: Da autora (2020).

Sete professores disseram saber o que é identidade Surda, e quando solicitado a complementar a questão com a seguinte sentença: “Em caso afirmativo, explique em poucas palavras sua compreensão sobre identidade surda”; obteve-se as seguintes respostas:

Não lembro. (Prof. 09)

A/o surda/o se aceita, utiliza a língua de sinais. (Prof. 12)

É o modo de ser próprio do surdo. (Prof. 13)

Identidade Surda é o surdo que se reconhece como tal e que participa das comunidades que lhe oferecem uma vivência para ter formas de se comunicar. (Prof. 15)

Diz respeito a comunidade com uma cultura própria. (Prof. 16)

O indivíduo que não ouve e, por consequência, não fala. Por isso utiliza a Libras como recurso de comunicação. (Prof. 17)

Viver no ambiente de imagens e desenvolver a linguagem de sinais. (Prof. 18)

Observa-se que, para esses professores, a identidade surda está diretamente ligada à deficiência, pois mencionam que a pessoa por não ouvir e falar, deve se aceitar como tal e por viver em ambiente de imagens, utiliza da Libras. Apenas dois professores (Prof. 15 e 16) externalizaram que a identidade está relacionada com a comunidade e com a cultura própria do Surdo. Verifica-se também o uso da expressão “*linguagem de sinais*”, que no contexto da fala do professor, se apresenta possivelmente como compreensão de que o surdo se utiliza de mímica e do apontar. Percebe-se que há o desconhecimento de que a utilização da linguagem

corporal, expressões faciais e corporais complementam o sinal, fazendo parte da estrutura da Libras.

De forma resumida, entende-se identidade surda como o modo de pensar, agir, ler o mundo, se posicionar frente a ele, aliado à sua língua no pertencimento a uma comunidade surda. Percebe-se, a partir das respostas dos professores, que há uma compreensão de aspectos que compõe a identidade surda, entretanto não se observa uma resposta abrangente que identifica, caracteriza e compõe o sujeito em sua identidade surda, na constituição do ser Surdo, dentro de sua cultura (FRASCA, 2017; GIAMMELARO; GESUELI; SILVA, 2013; NORONHA, 2017; PAULA, 2009; WITCHS; LOPES, 2018).

Já na obtenção de dados referentes ao entendimento do que seja Cultura Surda, por parte dos professores, encontrou-se que 18 professores não sabem o que é cultura surda, o que equivale a 62,06% do total de professores participantes da pesquisa. Onze professores disseram que sim, entretanto um desses professores não respondeu (NR), o que compreende por cultura surda, conforme gráfico seguinte.

Gráfico 4 – Conhecimento sobre Cultura Surda.



Dados obtidos através do questionário profissiográfico.
Fonte: Da autora (2020).

Os professores que responderam saber o que é cultura Surda, em complementação à pergunta, foram solicitados a explicar em poucas palavras a compreensão que tinham sobre cultura Surda. Assim, obteve-se as seguintes respostas:

Eles têm sua própria comunicação e demais atividades próprias que se tornam culturais.” (Prof. 05)

Cultura surda é o conjunto de habilidades e necessidades que o surdo apresenta em um contexto socioeducacional, familiar, etc.” (Prof. 08)

Não lembro.” (Prof. 09)

Costumes, valores, ideias, comportamentos de uma comunidade ou grupo. (Prof. 12)

Cultura surda são os valores e crenças que os surdos têm, e vão repassando através da comunidade surda” (Prof. 13)

São as vivências da comunidade surda” (Prof. 15)

A produção de elementos direcionados aos surdos. Tanto produzido por eles mesmos ou direcionado a eles. (Prof. 17)

Fazer parte de um determinado grupo de pessoas surdas, compartilhando informações. (Prof. 18)

Eles possuem manifestações culturais próprias, por exemplo a forma de interação e comunicação. (Prof. 19)

Participar de um mundo visual, utilizar língua de sinais.” (Prof. 20)

É possível observar, por meio desses dados, que a maioria desses professores conceituam cultura surda como comunicação, atividades e manifestações culturais próprias; produção de elementos direcionados aos surdos; participação em grupo que compartilha informações e vivências da comunidade surda. Pessoas que participam de um mundo visual e utilizam a Libras, e um conjunto de habilidades e necessidades que o surdo apresenta dentro de contextos sócio, educacional e familiar. Apenas dois professores, definem a cultura surda como costumes, valores, ideias, crenças e comportamento de um grupo, que são repassados pela comunidade de pertencimento.

Assim como encontrou-se para as identidades, percebe-se que falta entendimento por parte dos docentes sobre cultura surda, no sentido de compreender a característica específica que o Surdo tem de entender o mundo e torná-lo acessível às suas necessidades por meio das percepções visuais, de modo que a língua de sinais, as crenças, valores, costumes e hábitos do povo surdo constituam sua cultura surda (FRASCA, 2017; GIAMMELARO; GESUELI; SILVA, 2013; NORONHA, 2017; PAULA, 2009; WITCHS; LOPES, 2018).

No que se refere aos aspectos da formação específica para o atendimento ao aluno surdo, 26 professores responderam que não possuem formação para trabalhar com aluno surdo, o que corresponde a 89,65% dos pesquisados. Três professores disseram que sim e quando solicitados a complementar a pergunta por meio da sentença “em caso afirmativo, qual?” obteve-se as seguintes respostas:

Curso Libras Básico ofertado pelo Estado MG- 180h.” (Prof. 04)

Usando recursos visuais, atividades de experimentação entre outras.” (Prof. 06)

Autodidata. Passo vídeos com explicações em libras. Fiz filmagens do aluno relatando sua vida e a intérprete os traduziam. Colar cartazes com os sinais em libras na sala de aula. Entreguei xerox dos sinais para todos os alunos colarem no caderno. Ensinei principais saudações. Criação de um portfólio para o aluno. Aulas dadas pela intérprete. Criação dos nomes dos alunos da sala, em libras, etc. Solicitei meu nome em libras, etc.” (Prof. 13)

Gráfico 5 – Formação para o atendimento ao aluno surdo.



Dados obtidos através do questionário profissiográfico.
Fonte: Da autora (2020).

Percebe-se, por meio desse dado, que 90% dos professores que atuam com alunos surdos reconhecem que não possuem formação para atender ao aluno surdo em sala de aula regular. Os 10% que responderam ter formação para esse atendimento são formados por três professores, e dois (Prof. 6 e Prof.13) consideram-se aptos, porém de forma autodidata ou por experiências construídas ao longo dos anos. O Prof. 10 participou de curso de formação oferecida por Instituição externa, abordando temas específicos da educação de surdos, porém mais voltados para a comunicação básica entre ouvintes e surdos, conforme objetivo do curso básico de Libras, com duração de 180h, ofertado pelo Estado de Minas Gerais, por intermédio da 4ª SRE/Campo Belo.

Observa-se assim a importância e urgência em oferecer cursos voltados para a área da surdez, em formação continuada, para que esses professores possam compreender melhor como atender de forma satisfatória e inclusiva ao aluno surdo.

A respeito das estratégias metodológicas utilizadas pelos professores em suas aulas para facilitar o aprendizado/compreensão do aluno surdo, encontrou-se para cada proposição as seguintes respostas, conforme Tabela 5, que:

Tabela 5 – Estratégias metodológicas utilizadas pelos professores em aula.

Estratégias metodológicas	Número de Professores	%
Utiliza-se do intérprete de Libras para fazer a tradução das aulas	27	93,10
Sempre utiliza materiais visuais na explicação das aulas	07	24,13
Utiliza materiais visuais esporadicamente na explicação das aulas	06	20,68
Utilizo do intérprete de Libras e do livro didático na explicação das aulas	15	51,72

Dados obtidos através do questionário profissiográfico.

Fonte: Da autora (2020).

Importante registrar que alguns professores marcaram mais de uma sentença como resposta para a proposição questionada, obtendo-se a seguinte configuração:

Nove professores utilizam apenas do intérprete de Libras para fazer a tradução das aulas. Sete professores utilizam do intérprete de libras e do livro didático na explicação das aulas. Três professores utilizam do intérprete de Libras para fazer a tradução das aulas e sempre utilizam materiais visuais na explicação das aulas. Dois professores admitem que utilizam do intérprete de Libras para fazer a tradução das aulas e usam materiais visuais esporadicamente.

Quatro professores optaram por marcar três alternativas de respostas que foram: “Utilizo do intérprete de Libras para fazer a tradução das aulas”; “sempre utilizo materiais visuais na explicação das aulas” e “utilizo do intérprete de libras e do livro didático na explicação das aulas”. Também quatro professores marcaram as opções: “Utilizo do intérprete de Libras para fazer a tradução das aulas”; “utilizo materiais visuais esporadicamente na explicação das aulas” e “utilizo do intérprete de libras e do livro didático na explicação das aulas.”

Observa-se, a partir das respostas dos professores, que a maioria utiliza do livro didático e do intérprete de Libras como recursos na explicação das aulas. Alguns reconhecem que utilizam recursos visuais esporadicamente em suas aulas.

Esses dados ainda nos mostram que alguns professores se utilizam apenas do livro didático e do intérprete de Libras na ministração de suas aulas, o que corrobora com as pesquisas de Farias (2017), Perlin (2003, 2020) e Ramos (2017); que também apontaram enorme dependência comunicacional e de interação do professor regente em relação ao intérprete de Libras em sala de aula.

Evidencia-se, dessa forma, a necessidade de curso de formação continuada para os professores que atuam com aluno surdo, para que compreendam a importância da utilização de estratégias visuais para esse ensino devido à sua condição de compreensão visual do mundo e a sua língua, e utilizem de estratégias e metodologias de ensino mais adequadas e que facilitem o aprendizado do aluno surdo (FRASCA, 2017; FREITAS, 2017, LACERDA 2006, MANDELBLATT, 2014; RAMOS, 2017).

Em relação à adaptação da avaliação escrita para o aluno surdo, dois professores não responderam à questão; 24 optaram por marcar a resposta “sempre utilizo a mesma avaliação dos demais alunos e o intérprete faz a tradução para o aluno surdo. Quatro professores sempre fazem adaptação, anexa ilustrações, figuras, mapas, aplica redução do enunciado; quatro faz adaptação, anexa ilustrações, figuras, mapas, aplica redução do enunciado e o intérprete faz a tradução para o aluno.

Nessa questão, também houve professores que optaram por mais de uma resposta. Dois professores sempre fazem adaptações e utilizam a mesma prova dos demais alunos com a responsabilidade da tradução feita pelo intérprete. E outros dois professores disseram que sempre fazem adaptação e o intérprete faz a tradução para o aluno.

Percebe-se, dessa forma que além da presença do intérprete, que é o “recurso” mínimo garantido ao surdo nas provas; apenas quatro professores, fazem adaptações nas avaliações destinadas aos alunos surdos explorando o visual com fotos, mapas e figuras, de forma a oferecer a esse aluno outros meios para compreensão da atividade avaliativa. A adaptação de materiais, principalmente provas é necessário para que o aluno surdo compreenda melhor as instruções e enunciados uma vez que se a avaliação for apresentada apenas em forma de texto (português escrito), possivelmente o aluno Surdo terá dificuldade de compreensão. (CAVALCANTE; SOARES; SANTOS, 2013; FARIAS, 2017; PELEGRINI, 2014).

Analisando a formação inicial dos professores apenas dois professores cursaram a disciplina de Libras, na graduação com carga horária respectiva de 36 h e 60 h. Os demais entrevistados, totalizando 27 professores não cursaram a disciplina de Libras em curso de formação inicial de professores, conforme melhor visualizado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Professores que cursaram a disciplina de Libras na graduação.



Dados obtidos através do questionário profissiográfico.
Fonte: Da autora (2020).

Assim, nota-se que 93%, dos professores participantes da pesquisa não possuem formação inicial específica para atender ao aluno surdo. Conforme Decreto 5626/2005, a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação inicial de professores é recente, e o período máximo para implementação pelas IES foi de dez anos, a partir de sua publicação, ou seja, a oferta da disciplina tornou-se obrigatória em todas as instituições no ano de 2015. Apenas dois professores (Prof. 15 e Prof. 16) informaram ter concluído a graduação a partir desse ano e esses são também os que cursaram a disciplina de Libras em curso de formação de professores.

Conforme Farias (2017) e Noronha (2017) discutem em suas pesquisas, percebeu-se que os professores participantes dessa pesquisa possuem uma formação inicial deficitária em relação ao atendimento ao aluno surdo; pois não cursaram a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, Libras, na graduação e por isso não obtiveram formação escolar básica em que são abordados aspectos relativos a surdez, características do sujeito Surdo, filosofias educacionais, conhecimento de sinais básicos da Libras dentre outros assuntos abordados pela disciplina. Por isso, a necessidade de formação continuada para que se oportunize possibilidades de minimizar esse déficit da formação inicial.

Já abordando o aspecto de formação continuada para o trabalho com o aluno surdo, no exercício da profissão, um professor participou de curso, mas não citou a quantidade de vezes em que participou; dois professores tiveram um curso de formação continuada abrangendo o assunto; um professor participou de três cursos de formação continuada e 25 professores (o

que corresponde a 86,20% dos respondentes); não tiveram curso em formação continuada para o trabalho com o aluno surdo.

Esse é mais um dado que corrobora os anteriores, revelando a necessidade e importância da formação continuada para que os professores possam desenvolver-se com competência, buscando respostas para os desafios que lhe são apresentados na educação de surdos; uma vez que a formação continuada irá favorecer a atuação mais assertiva junto aos alunos surdos, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional adequadas às suas necessidades, promovendo real inclusão desse aluno no ambiente escolar (AZEVEDO; TEIXEIRA, 2017; FARIAS, 2017; LACERDA, 2006; NORONHA, 2017; PRINCEPE, 2010; RAMOS, 2017).

De forma geral, pode-se considerar, a partir dos dados coletados pelo questionário, que, em conformidade com os estudos de Azevedo e Teixeira (2017), Cavalcante, Soares e Santos (2013), Graff (2013), Noronha (2017), Pelegrini (2014) e Ramos (2017), a maioria dos professores participantes da pesquisa recebem o aluno surdo sem possuírem informações, mesmo que básicas, sobre suas particularidades, suas especificidades como sujeito Surdo. Não possuem conhecimento aprofundado sobre sua cultura e identidade; o que acarreta em práticas pedagógicas pouco eficientes em se tratando de educação de surdos; uma vez que essa exige conhecimento mais aprofundado quanto ao processo de aprendizagem desses alunos.

Os dados demonstram também, possível in/exclusão do aluno surdo em sala regular, ou seja, estão “autorizados” a permanecerem no mesmo espaço que os alunos ouvintes, entretanto, não há real preocupação com as especificidades desse aluno e na utilização de recursos didáticos que facilitem seu aprendizado, pois os dados revelam que a maioria dos professores se utiliza apenas do intérprete de Libras em suas aulas.

Percebe-se, então, a real necessidade de formação continuada para que o professor receba todo suporte em relação ao atendimento ao aluno surdo e possa dessa forma, conhecendo-o, ressignificar sua prática melhorando a qualidade de ensino na educação inclusiva, oferecendo um atendimento educacional adequado e/ou adaptado às suas necessidades.

7.2 Análise dos dados obtidos através da entrevista semiestruturada

Na segunda parte da coleta de dados, entrevista individual, fez-se oito perguntas, conforme Apêndice C, aos quatorze professores que aceitaram participar dessa etapa da pesquisa. Todos os participantes da entrevista participaram da etapa 1, questionário.

De acordo com Manzotti e Gewandszajder (2002, p. 171), dada a características da pesquisa qualitativa em gerar “enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos [...] que implica em redução, organização e interpretação dos dados”, optou-se por não incluir no corpo deste trabalho todas as respostas para a entrevista; mas apenas os excertos que, dentre os que tinham mesmo conteúdo, se apresentassem mais completos e explicativos frente a cada pergunta realizada. Evitando-se, dessa forma, ser repetitivo e redundante na apresentação dos dados coletados.

Assim, procurando entender como é para o professor regente ter um aluno surdo em classe regular, os professores relataram que é um desafio imenso; assustador; frustrante; surpreendente; disseram ser uma situação de ficar “sem norte”; não saber o que fazer; muito complexo pois, não tinham disponibilidade de tempo para focar na deficiência; bem difícil, uma aprendizagem nova, que se tornava mais fácil com o auxílio do intérprete, conforme mencionado, nos excertos selecionados:

Em meu primeiro dia, fiquei perdida e percebi que não tinha preparo nenhum, nenhum mesmo para lidar com aluno surdo”; (Prof. 1)

[...] o desafio eu acredito que seja voltado para a dificuldade que a gente tem de trabalhar, nós como professores regentes na maioria das vezes nós não temos uma formação em Libras pra atender melhor esse aluno. Então aí está o desafio de como um professor que não está capacitado na linguagem de Libras pra trabalhar com aluno surdo, como que a gente vai fazer pra trabalhar com ele, como que a gente vai fazer para que o trabalho seja bem feito, para que a aprendizagem aconteça de uma maneira efetiva”! (Prof. 2)

Eu acho bem difícil, acho bem difícil atender esse aluno. Nós professores não estamos tão capacitados para isso. Por exemplo, eu mesmo não tenho curso de Libras, né? Então é difícil, a gente tenta “contactar” com o acompanhante pra ajudar a gente em sala de aula” (Prof. 5)

A primeira vez que recebi uma aluna, eu fiquei sem norte. Eu fiquei muito atrapalhada, não sabia nem como lidar com ela. (Prof. 10)

Então assim, a gente só consegue [...] dar uma aula no ensino regular se tiver a participação do intérprete. (Prof. 11)

Verificou-se, pelas respostas de todos os profissionais, que a maioria dos entrevistados não se sentem preparados para o atendimento específico (o que também se apresenta na

análise dos dados do questionário), pois não possuem conhecimento sobre Libras e nem sobre as necessidades específicas do aluno surdo. Alguns professores percebem a importância dos processos de inclusão, mas não conseguiram externar de forma mais consistente o motivo de a inclusão ser importante para o aluno surdo. Apontaram também que a falta de tempo para um atendimento direcionado é um desafio.

Os registros evidenciam ainda, a necessidade do intérprete de Libras para estabelecer interação entre professor e aluno. O professor que diz usar bastante recurso visual junto ao intérprete, sente mais facilidade que os demais na ministração das aulas para o aluno surdo.

Outro aspecto mencionado pelos professores ainda na compreensão de como é ter um aluno surdo em sala regular, foi que em turmas com mais de 30 alunos, normalmente agitadas, há maior dificuldade para o ensino ao aluno surdo, devido a sua característica de percepção visual; pois o estudante precisa de um ambiente mais tranquilo, em que não se distraia com facilidade. Dessa forma, as salas mais “agitadas” dificultam para o aluno surdo manter a atenção e foco na explicação do professor.

Pode-se inferir, a partir das respostas que um dos desafios em atender ao aluno surdo se encontra principalmente na língua, na falta de comunicação entre professor/aluno. Os professores entrevistados têm consciência de que necessitam aprender Libras para que haja melhor comunicação com o aluno e entendimento de suas especificidades. Sabem que esses alunos necessitam de didática diferente, pressupondo o uso de material concreto, visual. Apontam também que não tiveram formação inicial na graduação por meio da disciplina de Língua Brasileira de Sinais, Libras, que promoveria um conhecimento básico sobre as características do aluno.

Os dados obtidos vão ao encontro de todo referencial teórico aqui apresentado, confirmando que ainda em 2019, o professor se sente despreparado para receber um aluno Surdo em sala de aula regular e que, por isso, enfrentam vários desafios. Em relação à inclusão desses alunos percebendo-se real necessidade do intérprete no ambiente escolar; pois os professores não possuem conhecimento da língua e habilidades de comunicação com esses alunos. O aluno por perceber o mundo de forma visual, necessita de salas “mais tranquilas” em termos de disciplina e com menor número de alunos, pois pode ser levado a constante distração pelos colegas.

A fim de se aproximar da percepção de como os professores se relacionam com os alunos surdos e como se percebem professores na atuação com eles, foi solicitado que contassem como foi o seu primeiro dia de aula com um aluno surdo, ou algum outro momento específico que quisessem compartilhar. Vejamos as colocações de alguns docentes:

Não vou falar de uma primeira aula, mas a experiência assim da rotina mesmo, de chegar em sala de aula e saber que você tem um aluno surdo [...] pensei como que eu vou atender esse aluno, como que eu vou trabalhar com esse aluno (Prof. 2);

[...] a questão da comunicação [...] o primeiro dia, o primeiro contato, é muito difícil. (Prof. 3);

[...] fiquei bem apreensivo [...] pensando como que eu iria lidar com esse aluno. Porque não tinham contratado ainda o professor ali intermediário. (Prof. 4);

Então no primeiro dia eu achei bem diferente, bem assim, interessante [...], a professora meio que assim, incomoda a gente. (Prof. 7);

[...] no começo às vezes eu me esquecia [...] ditava [...] trabalhava muita leitura, depois eu tive que me adaptar. (Prof. 8);

Normalmente, no decorrer da aula, eu chego e tento comunicar, verificar se houve entendimento [...] peço pra intérprete ir auxiliando. (Prof. 10);

[...] eu fiquei bastante assustada porque eu não tinha tido contato ainda com nenhum outro aluno surdo, e eu só consegui desenvolver o meu trabalho por causa de uma intérprete que me ajudava. Mas nos momentos em que às vezes ela não estava presente, eu me sentia de pés e mãos atadas. (Prof. 11)

[...] no primeiro dia eu fiquei, meu Deus, o que eu vou fazer? Como que eu vou fazer [...] como que eu vou dar conta desse menino [...] ficamos um ou dois meses sem intérprete [...] A gente entrou em desespero. (Prof. 12);

Corroborando-se as ideias de Leite (2016), Oliveira et al. (2012) e Silva (2011), os dados encontrados nesta pesquisa também demonstraram que esse primeiro contato com o aluno surdo trouxe muitas angústias, preocupações e questionamentos para o professor, pois perceberam que não tinham preparo para esse tipo de atendimento. Viram-se diante de indagações de como ensinar? Como trabalhar com esse aluno? O que fazer? Em algumas situações o aluno estava presente, mas era como se estivesse “invisível” pois, o professor se esquecia dele e ministrava a aula normalmente como se todos fossem ouvintes. (FRASCA, 2017; GRAFF, 2013; PAULA; GUIMARÃES; SILVA, 2018).

Nesse sentido, nota-se a importância da formação continuada para que o professor possa adquirir conhecimento básico sobre quais métodos/estratégias de ensino são mais adequadas para o ensino aos/dos alunos surdos. Nessa direção, faz-se também importante considerar nos processos de formação continuada, momentos em que se contemplem discussões sobre a função do intérprete de Libras, observando que não há necessidade de se sentirem incomodados com a presença dos IE, pois sua função é fazer a tradução entre as duas línguas e não julgar ou avaliar a prática pedagógica do professor regente. (BRASIL, 2004).

Como desafios enfrentados por esses professores, em sua atuação docente com alunos surdos, os professores relataram que existe a necessidade de formação, aprender mais sobre

como trabalhar com o aluno surdo e aprender a língua; pois não saber Libras dificulta a comunicação. Também necessitam de mais tempo para realização de atividades diferenciadas, provas, preparo de aulas, e esse tempo extra excede a carga horária normal de trabalho. Tornar o aprendizado significativo para o aluno, saber o que o aluno “dá conta” ou não de fazer, foi outro desafio mencionado assim como a falta de conhecimento do aluno surdo em relação à língua portuguesa e dificuldade de compreensão por parte do aluno “tem coisas que eles não compreendem” (Prof.6). Também foram relacionados como desafio ao ensino do aluno surdo, a falta do intérprete, sem esse profissional os professores não conseguem estabelecer comunicação eficaz; sala de aula superlotada; falta de acesso a equipamentos para elaboração de provas e projetor; conforme evidenciam os professores:

Eu vou falar que é o tempo. Porque ter um aluno surdo, significa que você tem que fazer outra prova, preparar outro tipo de aula. (Prof.1)

Desafio de tornar o aprendizado para ele significativo e efetivo, porque às vezes eu não sei se ele está conseguindo, até que forma que eu faço, como que eu vou trabalhar, o que ele dá conta de fazer e o que não dá, então eu acho que é muito complicado. ((Prof.2)

O maior desafio, eu particularmente, é não saber Libras. (Prof.3)

[...] eu acho mais fácil de lidar quando eles compreendem a nossa leitura vamos dizer assim. O português escrito. ((Prof.6)

[...] quando o professor intérprete não vem na aula. (Prof.7)

O desafio maior é fazer com que ele entenda o que a gente propõe [...] falar de forma clara, pausada, pra que ele possa compreender o que estou falando. (Prof.9)

A gente enfrenta desafio na hora da preparação da aula, de você preparar um material que o aluno consiga acompanhar [...] ter uma sala superlotada, e você não conseguir dar aquela assistência pro aluno [...] não ter um documento já falando o que este aluno consegue e o que ele não consegue. (Prof.11)

Em diversos momentos da entrevistas, vários professores mencionaram sobre a falta de tempo para se dedicarem à busca de algo diferenciado para o aluno surdo; percebe-se dessa forma, a necessidade de que políticas públicas se voltem para a carga horária do professor, em relação ao tempo destinado a ministração de aulas e ao aprendizado do professor, sem exigir desses extenuantes carga horária, ou que, após essa ainda encontrem tempo para participarem de formação na hora destinada ao descanso ou a seus afazeres da vida pessoal, conforme se observa nos excertos:

[...] normalmente o tempo que eu gasto com os alunos especiais é mais ainda do que eu gastaria com alunos regular. (Prof. 1)

[...] às vezes o que é mais difícil é a quantidade de alunos, além de você ter uma atenção especial pra esse aluno surdo, têm muitos alunos, dependendo da turma, que é difícil você ter esse tempo assim especial pra esse aluno surdo. (Prof. 10)

[...]a gente tem que ter mais tempo pra elaborar provas (Prof.12)

[...] eu deveria procurar mais informação, saber como lidar, mas o tempo é muito corrido. (Prof.14)

Conforme relata Marcelo (2009), percebeu-se que a formação continuada é um fator essencial para que os professores consigam superar os desafios encontrados no atendimento aos estudantes.

No atendimento aos alunos surdos, é necessário se aproximar das especificidades do grupo atendido, de forma a:

- a) entender que a leitura labial exige do aluno surdo esforço enorme para compreensão de palavras e sentido; não lhe é possível compreender de forma satisfatória o que está sendo dito;
- b) compreender que a língua portuguesa é a segunda língua (L2) do aluno, já que sua língua nativa é a Libras, com estrutura gramatical diferente. Dessa forma a escrita em português dos alunos surdos não serão iguais às dos alunos ouvintes;
- c) compreender também que na elaboração de uma aula contendo elementos visuais tanto os alunos surdos como ouvintes terão oportunidades de aprendizagem dos conceitos/matéria de forma mais clara/concretas, do que apenas em aula expositiva sem a utilização de recursos visuais;
- d) entender que o aluno surdo consegue compreender todos os conteúdos, desde que tenha seu processo de desenvolvimento cognitivo preservado;
- e) reconhecer que, possivelmente em alguns momentos, haverá a necessidade de adaptação de materiais e por isso o contato e interação com o intérprete é essencial.

Todas as questões elencadas se estudadas em curso de formação continuada, proporcionará ao professor oferecer atendimento qualificado ao aluno surdo, visando real aprendizado e respeitando suas diferenças.

Outros desafios enfrentados pelos professores são a falta de material, como projetor e número elevado de alunos em sala. Possivelmente porque uma sala superlotada, conforme descrito pelos professores, acarreta distração do aluno surdo e questões relacionadas à indisciplina e “manejo de classe”, por parte do professor. Também apontam a comunicação como um fator marcante nos desafios encontrados, uma vez que ensinar em uma língua que não é a língua materna do aluno, traz dificuldades de compreensão para ambos.

A partir da exposição dos desafios enfrentados pelos professores, procurou-se saber o que eles têm feito para superá-los. Como resposta, obteve-se a informação de que alguns fizeram o curso básico de Libras, para estabelecer melhor comunicação com o aluno. Solicitou ao intérprete que ensinasse sinais básicos para a turma, como bom dia, boa tarde, a fim de “inserir-lo mesmo no contexto” (Prof.4). Uma professora tentou aprender algumas palavras em Libras, mas teve noção de que não adiantou muito pois apenas sinalizar a palavra não faz com que o aluno compreenda todo o conceito e não permite a comunicação. A constante interação com o intérprete também foi um dos meios de superação dos desafios relatado.

Aspectos que se referem ao aprofundamento do conhecimento sobre a surdez, as características do aluno surdo e os modos de agir também foram destacados como pontos importantes para a superação dos desafios, como “buscar conhecer um pouco mais, pelo menos na didática de como trabalhar com ele” (Prof. 2), tentar se aproximar mais do aluno, pelo olhar, pela expressão; vendo o intérprete e tentando aprender alguma sinalização básica. Trabalhar mais com o visual, como relata o Prof. 5: “trabalho muito com Power Point, com vídeos com letreiro embaixo”. Utilizar o projetor e programas específicos que demonstram o que está acontecendo, assim como tentar explicar de outras maneiras, realizar aula experimental são ações que mostram formas de como o professor busca superar os desafios de ensino. “Muitas vezes eu entro no YouTube e procuro descobrir uma forma mais clara de comunicar com eles” (prof.9). Essas atitudes demonstram que os professores entrevistados buscam alternativas pessoais fora do local de trabalho, possivelmente porque não lhes é oferecido uma formação continuada específica para esse atendimento, dentro do programa de formação oferecido pelo Estado.

Percebeu-se que utilizar-se do intérprete como um meio de superação do desafio de comunicação foi fator latente nas respostas dos professores, conforme se observa abaixo:

[...]se não fosse a intérprete em sala eu não sei o que eu faria, então sem o intérprete é realmente é a mesma coisa de você dar aula lá na Grécia [...] aí eu fico pensando, nossa se a intérprete faltar hoje o que eu vou fazer? Já

aconteceu, aí eu fui pro quadro mas é isso que eu tenho é a intérprete e a escrita. (Prof. 1)

Quando o professor intérprete não vem na aula. Eu sinto um pouco de dificuldade pra gesticular, pra trabalhar com a aluna que eu tenho. No dia que ela não vem, eu tento escrever no quadro, digitar se for necessário no celular, [...] Ou também através de alguns gestos (Prof. 7).

Então, a falta de um professor o acompanhando. Que muitas vezes o município, eu trabalho também no município, e o estado também, eles não cedem o professor de apoio e isso faz muita falta (Prof. 8 -falando sobre o intérprete)

[...]eu sempre tenho um relacionamento muito bom com os intérpretes pra poder ver se eu estou conseguindo atingir o aluno. (Prof. 11)

A gente ficou sem intérprete um tempo, não sei se um mês ou dois meses sem intérprete. A gente entrou em desespero. (Prof. 12)

[...] sem o intérprete fica inviável. (Prof. 14)

Esses relatos evidenciam a importância do intérprete educacional (IE) e dependência do professor regente em relação a ele. O que também se torna um desafio para o professor quando por algum motivo, ele não comparece. Nesse caso, o professor utiliza da escrita no quadro, no celular, alguns gestos, para tentar promover uma comunicação, mas possivelmente não atingirá o objetivo de compreensão por parte do aluno surdo, devido a todas as especificidades já mencionadas e, principalmente, se na presença do intérprete o professor não busca alternativas de comunicação com o aluno.

Há, igualmente, professores que buscam maior interação com o intérprete, “perguntando o que é mais necessário, o que ele acha que eu devo trabalhar, como ele acha que eu devo trabalhar”, conforme fala do Prof. 8. Percebe-se que há uma demanda acentuada feita ao IE, na solicitação de informações referente ao ensino e que este não possui formação para ensinar ao professor como ensinar; mesmo que alguns intérpretes possuam algum tipo de formação que lhe permita ensinar ao professor como este deve ensinar ao aluno surdo (o que não é o caso específico da escola aqui pesquisada), essa função não se enquadra nas responsabilidades do cargo/função de intérprete educacional. E, se o intérprete assume esta função, possivelmente criará um ambiente de “constrangimento” e de “avaliação em relação a prática docente”, conforme já relatado nesta pesquisa pelo Prof. 7. Evitar esse procedimento é orientado aos intérpretes para que sua atuação não seja vista como invasiva (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, espera-se do intérprete de Libras em ambiente educacional, apoio ao professor na escolha de recursos didáticos apropriados ao ensino do aluno surdo, constante diálogo com o professor sobre como o aluno está recebendo, processando e compreendendo

as aulas; entretanto, ensinar ao professor como ensinar ao aluno surdo não é atitude aconselhável e nem função do intérprete (BRASIL, 2004; RAMOS, 2017).

Fica notório que a maioria dos professores pesquisados busca no intérprete uma orientação em relação a como alcançar o aluno, como trabalhar, que estratégias e metodologias de ensino usar para melhor aprendizagem do aluno surdo, vejamos nos excertos:

[...] na época eu tinha intérprete na sala, eu procurei saber qual seria a melhor forma, junto com ela, de trabalhar. Então foi o que ela me disse, nós podemos trabalhar com imagens, podemos trabalhar com textos menores, o aluno é alfabetizado na língua portuguesa, não é[...] (Prof. 2)

[...] eu venho trabalhando com alunos surdos já há alguns anos com o auxílio do intérprete e quando a gente tem o auxílio do intérprete fica bem mais fácil. (Prof. 7)

Esse ano eu procurei muito com o intérprete que estava lá, procurar ver como é o melhor trabalho para que possibilite a construção de conhecimento cada vez mais significativo para esse aluno. (Prof. 8).

Percebeu-se que os professores buscam na internet e com o intérprete meios ou estratégias de ensino para o aluno surdo, como utilização de vídeos, softwares específicos para demonstração de alguma matéria, procuram manter contato mais de perto, através do olhar.

[...] muitas vezes eu entro no *YouTube* e procuro descobrir uma forma mais clara de comunicar com eles, sabe? (Prof. 9)

Eu achei na internet uma metodologia lá de você passar o vídeo de 5 minutos, atividades em grupo [...]. (Prof.12)

Também encontrou-se como resposta à pergunta, em relação aos desafios citados o que tem sido feito para superá-los, que existe uma passividade ou ainda certa dificuldade em o professor assumir a docência dirigida a alunos surdos, conforme relato do Prof. 14, “Não faço muita coisa não. Assim, eu acho que eu deveria procurar mais informação, saber como lidar, mas o tempo é muito corrido então acaba que eu não corri atrás de muita coisa não”.

Apresentar material concreto; usar de vídeos explicativos, jogos e cobrar da escola equipamentos também foram ações encontradas, por meio dessa entrevista, como forma de superação dos desafios enfrentados pelo professor no atendimento ao aluno surdo.

Assim, entende-se que as formas de superação dos desafios de ensino ao aluno surdo identificadas na pesquisa podem ser agrupadas em três ações, conforme Tabela 6.

Tabela 6 – Resultados encontrados para a superação dos desafios.

Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Busca por curso de Libras • Ensino de sinais em Libras para a turma • Conhecer mais sobre a didática de ensino para alunos surdos através da mídia social (YouTube, sites)
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Constante diálogo e interação com o intérprete • Aprendendo sinais através da observação do intérprete • Utilização de recursos didáticos apropriados • Utilização de material visual • Trabalhos em grupo, com efetiva participação dos alunos surdos • Dar voz ao surdo através de momentos de interação com a turma
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de figuras, vídeos, aula experimental, material concreto. • Uso de softwares específicos para demonstração de processos em estudo. • Prova adaptada. • Maior aproximação para com o aluno surdo demonstrando afetividade através da expressão, do olhar. • Momentos de interação em que o aluno pudesse se expressar através de desenho, vídeo.

Dados obtidos através da entrevista semiestruturada individual.

Fonte: Da autora (2020).

Feito o diálogo sobre os desafios e possibilidades de superação, adentramos ao diálogo sobre as experiências positivas no ensino ao aluno surdo que foram vivenciadas pelos professores, ressaltamos as seguintes respostas:

Eu passei alguns modelos de plástico [...] pra eles verem, pra pegarem. (Prof.1)

[...] uma turma toda que aprendeu a língua de sinais pra se comunicar com o colega não ouvinte [...], uma prova diferenciada [...] a gente observar junto com a intérprete a evolução desse aluno. (Prof.3)

[...] quando você tem mais apoio fica mais fácil trabalhar. E nós também procurávamos montar aulas nesses projetos baseadas nisso, baseadas no visual e no lúdico. (Prof.5)

Eu acho que atividade experimental, principalmente quando ela é investigativa, em alguns casos eu utilizo, ela serve para que o aluno reflita, argumente e crie bons argumentos pra solução de determinado problema ou pra construção de alguma coisa, de alguma linha de raciocínio. A partir daí acho que a compreensão melhora. (Prof. 6).

Então, os alunos que vêm sendo acompanhados com professores de apoio eles rendem muito mais [...] nós fizemos um projeto sobre células [...] eles fizeram a célula, confeccionaram, estudaram e apresentaram. (Prof. 8, falando sobre o intérprete de Libras)

[...] a produção de um vídeo, é um trabalho em grupo e aí então a intérprete ela passou para as alunas o que elas precisavam fazer [...]E aí a gente teve a produção de um vídeo, dois vídeos, legendados, e as alunas surdas que fizeram a interpretação. (Prof. 11).

[...] eu fui trazendo aquele monte de imagens, e ele ia bem nas provas [...]eu coloquei questões abertas, questões curtas nessa prova, a gente assistiu um desenho também, ele gostou desse desenho, das imagens e tal. E depois eu pedi pra que eles desenhassem as personagens do desenho, e ele gostava de desenhar. Eu acho que desse estudante eu consegui me aproximar mais. Consegui, levando desenho, levando filme, e as imagens maiores, coloquei imagens na prova, e as frases menores, e eu penso que ele gostava mais, ele gostava de estudar História. Eu fiquei feliz, essa experiência foi muito boa (Prof. 12).

Descobrir os aspectos familiares dele [...] uma coisa que deu muito certo dar esse momento de oportunidade pra ele se expor, nós colocamos Datashow, ele apareceu sabe, e a moça ia traduzindo, as perguntas né, foram várias perguntas, muitas coisas ele contando [...] Eu achei que pra ele também foi bom porque ele percebeu o carinho da escola por ele. (Prof.13).

[...] eu percebi é que as poucas vezes que eu trouxe aula em vídeo-aulas, ou jogos, onde ele podia interagir melhor com os colegas, eu percebi que houve um avanço significativo, houve um interesse da parte dele. (Prof.14)

Ao analisar esses relatos, pôde-se distribuir as práticas pedagógicas exitosas em seis grupos, a saber:

- a) **Utilização de material concreto** - Ofereceu-se ao aluno surdo material concreto para o manuseio; utilização de gravuras, jogos e vídeo para auxiliar na explicação da aula.
- b) **Atividades práticas e experimental baseadas no visual e no lúdico**- Os professores desenvolveram atividades como plantio e cultivo da horta; também desenvolveram a narrativa de um problema para que pudessem desenvolver estratégias de solução aplicando o que foi aprendido na teoria; atividade experimental; realização de atividades visuais nas aulas de educação física; projeto

sobre células onde houve o estudo dos tipos de célula, confecção da célula feita em gelatina e apresentação do trabalho, criação de um vídeo onde os alunos surdos participaram efetivamente e fizeram a apresentação do trabalho.

- c) **Divulgação da Libras** – toda semana cedia-se uma aula para que a intérprete pudesse ensinar alguns sinais para a turma, a fim de promover comunicação entre os demais alunos e o aluno surdo. Também o aprendizado da Libras, por parte do professor, como forma de aproximação e comunicação com o aluno.
- d) **Avaliação diferenciada** – em contato com o intérprete elaborou-se provas adaptadas, em que o aluno teve condições de externalizar todo seu aprendizado e com isso observou-se quanto o aluno conseguiu se desenvolver na construção do conhecimento.
- e) **Acompanhamento do intérprete em todas as atividades** e incentivo ao aluno por parte do professor para que ele se empenhasse, se dedicasse aos estudos, motivando-o.
- f) **Dar voz ao aluno surdo**, proporcionando momentos em que ele venha interagir com a turma contando sobre sua vida, sua família, criando laços afetivos com os colegas.

Percebe-se, por meio das experiências positivas de ensino relatadas pelos professores participantes da pesquisa, que todas elas estão relacionadas ao envolvimento do aluno surdo na sala de aula. São ações e atividades que buscam real inclusão, oferecendo oportunidade de aprendizado por intermédio de vários recursos visuais e experimentais, construindo um ambiente harmonioso, respeitando a língua do aluno e ensinando-as aos colegas; fazendo com que ele se sinta parte da turma compartilhando sua história de vida e experiências. Possivelmente, essas atividades foram exitosas porque respeitam suas especificidades e na diferença promovem a inclusão e o ensino.

Perguntados em relação ao atendimento ao aluno surdo, como se tornaram os professores que são hoje? Destacou-se as seguintes respostas:

Não me considero professora de aluno surdo. Não me considero porque eu não tive treinamento pra isso [...] acho que não fiz um bom trabalho, porque se não fosse a intérprete em sala eu não sei o que eu faria. (Prof. 1)

[...] no aprendizado do dia-a-dia, nos apertos que às vezes a gente passa. (Prof.3)

[...] eu me vejo me tornando um professor melhor porque não fico mais só preso ao quadro e ao giz [...] eu vejo que a minha prática melhorou pelo

motivo de eu estar montando aulas pensando nos alunos surdos aqui na nossa realidade. (Prof.5)

Eu acho que eu preciso melhorar muito [...] não me considero uma boa professora pra aluno surdo ainda não. (Prof. 14)

Ainda em análise das respostas para essa questão, dois professores disseram que pela empatia, se colocar no lugar do outro, pensando: “*se eu fosse o estudante com deficiência, o que esperaria do professor?*” (Prof.13). Os professores também relataram que vão melhorando progressivamente, pela experiência do dia a dia, e que, com o passar do tempo aprendem a conviver e entender melhor os alunos surdos.

Outros fatores apresentados na identificação de como se tornaram os professores que são hoje, foram a conclusão do curso básico de Libras, que auxiliou na melhor compreensão sobre o aluno surdo, proporcionando uma aproximação; busca por constante interação, desenvolvendo a afetividade entre professor/aluno; a convivência e auxílio dos intérpretes; busca na internet por mais conhecimento sobre como ensinar ao aluno surdo.

Percebe-se que os aspectos citados estão relacionados a necessidade de formação continuada uma vez que os professores, na interação com seus pares e com os intérpretes buscam por alternativas de ensino e conhecimento sobre o atendimento ao aluno surdo e consequentemente, por melhor desempenho profissional.

De forma geral, pode-se agrupar as respostas dos professores conforme se segue:

* 1º grupo, dos professores que não se consideram aptos ao atendimento aos alunos surdos, porque não sabem Libras, todo o processo de ensino foi mediado pelo intérprete e não conhecem as técnicas/metodologias apropriadas para esse ensino.

* 2º grupo, dos professores que usaram da empatia, mesmo não possuindo formação específica para o atendimento ao aluno surdo, se colocaram no lugar desse aluno e pensaram “como eu gostaria que o professor agisse comigo, se eu fosse surdo”, a partir disso criaram seus meios de ensino, procurando saber mais sobre o aluno, buscando uma interação com esses alunos;

* 3º grupo, dos professores que foram se aperfeiçoando por meio da prática, do dia a dia, buscando, por intermédio do intérprete e da internet, entender um pouco mais sobre como ensinar para alunos surdos, experimentando metodologias, se adaptando, convivendo e dando mais atenção aos alunos em sala, ressignificando sua prática por meio da prática.

Pode-se inferir, a partir da entrevista que, mesmo os professores em que suas respostas se enquadraram no primeiro grupo, se preocupam em como trabalhar com esse aluno, buscaram alternativas de ensino e mantiveram constante contato com o intérprete educacional. Talvez por estarem atuando com alunos surdos há menos de dois anos, conforme relataram na entrevista, possivelmente ainda não tiveram tempo para avaliarem o quanto se desenvolveram em termos de prática pedagógica com vistas ao atendimento desse aluno, (desde o primeiro contato com o aluno até a data da entrevista), mesmo que a iniciativa ou as primeiras informações tenham partido do intérprete.

Para identificar as necessidades formativas que emergem dos próprios professores, passou-se para a próxima pergunta em que os professores regentes apontaram como necessário em seu atendimento ao aluno surdo principalmente a presença do intérprete em sala de aula, aprendizado de Libras, a convivência com o aluno surdo para que possam se desenvolver na Libras; uso de materiais concretos, tecnologias e recursos que alcancem o aluno de forma a auxiliar na compreensão e aprendizado, apoio e acompanhamento da direção e supervisão em relação ao trabalho desenvolvido, para que o professor tenha respaldo quanto às ações e métodos desenvolvidos em aula; políticas públicas de formação que se desenvolvam dentro da realidade de carga horária do professor e também vontade, dedicação e empenho do professor em participar dessa formação, conforme excertos.

É o professor mesmo que se sente incomodado com a situação e o professor corre atrás. Não há uma política pública para isso. Não há. É o professor mesmo que quer e corre atrás e tenta se inserir nesse novo contexto. (Prof.4)

[...] ter um acompanhamento maior da escola com os trabalhos desses alunos, porque a escola não acompanha isso. No caso as supervisoras, geralmente não estão inteiradas, não questionam a gente sobre como nós trabalhamos com esses alunos, acaba que elas cobram um planejamento nosso pra esses alunos, mas a coisa fica só no papel. (Prof. 5)

Percebe-se também que os professores mencionaram necessidade de demonstrar aspectos relacionados à afetividade e tranquilidade ao lidar com o aluno. Talvez isso aconteça, porque o professor em sua angústia por não saber como atender de forma satisfatória o aluno surdo acaba demonstrando insegurança e deixando o aluno de lado, fazendo com que ele se torne “invisível” ou sob a responsabilidade do intérprete. Então, ele entende que se atentar para os aspectos de afetividade, por meio do olhar, das expressões, das tentativas de comunicação, contribuirá para que o aluno se sinta incluído, conforme relato de alguns professores. Também o mostrar-se tranquilo nas relações de comunicação e nas formas de transmitir o conteúdo, com ou sem intérprete, passa a ideia de segurança para o aluno, que

possivelmente não é a ideal, já que a comunicação não é feita em Libras, mas é a que se apresenta naquela circunstância dentro dos limites de ensino do professor.

Em relação à organização e ao desenvolvimento das aulas os professores fazem seu planejamento, a partir do planejamento anual da escola. Dentro da disciplina, no tópico a ser estudado, há a análise do que é importante que os alunos aprendam “eles tem que sair desse ano sabendo isso; isso aqui é importante pra vida [...] dentro da BNCC, do currículo de Minas, do planejamento” (Prof.1). A partir desse ponto, o professor faz a escolha das metodologias que serão utilizadas na ministração das aulas. Há os que procuram fazer alguma adaptação para o aluno surdo, com textos menores e mais imagens. Houve também quem relatou que não faz nada de diferente para o aluno surdo, porque não há necessidade, uma vez que há o acompanhamento do intérprete em todas as aulas o que facilita a compreensão por parte do aluno.

Outros professores, seguindo o planejamento, trazem vídeos e fazem a correlação entre a matéria e assuntos do dia a dia, da vida dos estudantes para que eles tenham entendimento da importância do estudo na vida prática. Há também aquele que nem sempre trabalha com os alunos surdos o aprofundamento da disciplina como faz para os ouvintes; pois, relata que “com os surdos, às vezes, as mesmas coisas, depende da capacidade intelectual e da observação do deficiente” (Prof.4). Percebe-se, nessa fala que possivelmente esse professor tenha uma visão clínico-terapêutica do aluno surdo, por isso entender sobre as especificidades desse aluno é primordial para o professor. Outros professores já organizam as aulas da mesma maneira, tanto para surdos e ouvintes; não fazem adaptações nem seleção de conteúdo, conforme se observa, a seguir, nas falas de alguns professores:

Sempre eu tento fazer alguma coisa diferente para o aluno, separar um material pra ele, pra que ele possa trabalhar com mais imagens, às vezes textos um pouco menores para os alunos principalmente se eles ainda estão em fase de aprendizado do português como segundo idioma, aí eu tento ver textos menores com mais imagens.” (Prof. 2)

Eu tenho um planejamento anual que a gente faz, e a partir desse planejamento anual eu faço um diagnóstico da turma. Bom, com esse diagnóstico eu consigo observar qual o perfil da turma e organizo minhas aulas, a partir de um tema, de uma atividade experimental, de uma atividade de campo, na horta, enfim.” (Prof. 6)

As minhas aulas elas são realizadas de acordo com o planejamento que eu faço anual. Todas as vezes no início do ano eu já procuro saber se eu vou ter algum aluno com alguma necessidade especial na sala, e eu procuro adequar o meu conteúdo sempre, como a gente tem que trabalhar com turmas heterogêneas eu tenho que atender a todos.” (Prof. 11)

Eu tiro aí um dia da semana pra estar fazendo um planejamento de como que vai ser né, e é basicamente isso”. (Prof. 14)

Pelas respostas dos professores, constatou-se que estes possuem um planejamento anual que é desenvolvido com a supervisão. A partir dele, faz-se um diagnóstico da turma e alguns professores trabalham com estratégias de ensino diferenciadas como atividade de campo, experimental, parte teórica em sala com utilização de recursos didáticos, trabalhos práticos para melhor entendimento da teoria, buscando associar teoria e prática. Alguns professores trazem atividades e material adaptado e/ou diferenciado para o aluno surdo, dentro da temática estudada, outros não, contam apenas com o intérprete para fazer a tradução da língua portuguesa para Libras.

Para finalizar a entrevista semiestruturada individual, abriu-se espaço para que o professor pudesse expressar sua opinião ou pontuar algo sobre o atendimento ao aluno surdo, no contexto da inclusão que não tenha sido abordado na entrevista. A Prof. 1, reforçou que não está preparada, que, talvez em algumas disciplinas, fosse mais proveitoso para o aluno surdo não estar em sala regular e sim em turma de “alunos especiais”, pois trabalhar conceitos abstratos foi muito difícil. Já a Prof. 4, relatou que; receber um aluno surdo é novidade, no primeiro dia foi uma dificuldade em termos de comunicação sentiu que o aluno tinha necessidade de ser entendido.

Eu acho que ele não está incluído [...] a comunicação entre ele e os colegas é inexistente [...] ele fica ali, meio que no mundo dele [...] é necessário conquistar os colegas para o mundo dele. (Prof.4).

Por trabalhar com surdo há vários anos, um dos entrevistados relatou que percebeu que tem intérpretes muito bons, traduzem o tempo todo de aula, acompanham nas provas, mas outros são “muito desligados”, (palavras do Prof. 5), não se dedicam muito ao trabalho de interpretação. Relatou-se também a importância e necessidade de ter uma comunicação básica em Libras, com esse aluno surdo.

Nessa oportunidade de relato, também ficou evidente a necessidade do intérprete, conforme aponta o Prof. 7 ser

“primordial a presença do intérprete em sala de aula, sem ele o aluno fica totalmente isolado. Existe sim, uma exclusão quando não há intérprete”.

A presença do intérprete de Libras em sala de aula, é extremamente importante para o aluno surdo, é um direito adquirido por legislação (Decreto 5626/2005) e de igual forma

extremamente importante para o professor regente, que em sua maioria não domina a língua de sinais e necessita do auxílio do IE na comunicação e na elaboração de aulas com utilização de recursos adequados ao aluno surdo. Essa relação de comprometimento e trabalho compartilhado se firma como ponto positivo na escola inclusiva, pois os dois profissionais estarão estabelecendo ações pedagógicas visando ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo.

Outro fator mencionado foi a importância da presença do professor de apoio para os alunos com algum tipo de deficiência, ressaltando-se a importância da inclusão e da escola enquanto espaço de diversidade. Um espaço privilegiado de discussão por isso, nas licenciaturas se torna essencial as disciplinas que tratam da inclusão, da Libras e de temáticas relacionadas às deficiências tratadas/estudadas nos cursos de formação inicial.

Essa necessidade é muito bem pontuada pelo relato abaixo:

a escola é um lugar de diversidade, um espaço privilegiado de discussão, que a gente tem que estar com esses alunos [...] a inclusão veio pra ficar mesmo. Nas licenciaturas aí tem que ter essa discussão sim, nas licenciaturas eu penso que deve ter o curso de Libras, né, deve ter a disciplina de Libras, quando eu fiz não tinha. [...] Não dá mais pra um professor sair e vir atuar na educação básica, ou mesmo no ensino superior, sem ter essa disciplina de Libras, sem ter noção do que está acontecendo. Essas pessoas sempre existiram mas elas não frequentavam a escola, agora não tem como mais. Então eu penso que é isso, a valorização nas licenciaturas, de pensar as disciplinas que tratam de inclusão, que a gente tem que se preparar sim, nas pós-graduações, mas não só na pós; na licenciatura, na formação inicial tem que se falar disso. Tem que preparar o professor pra essa discussão, que ele venha preparado, que ele chegue na escola motivado, disposto e com atenção às diferenças, porque a diferença é a nossa riqueza. (Prof. 12).

É importante que o futuro professor tenha esse contato prévio com as diferenças ainda na graduação para que, quando em atuação na sala de aula, não se sinta totalmente despreparado e angustiado nesses atendimentos.

Mencionou-se também a necessidade de formação para o professor regente, no aspecto de que

se o professor fosse melhor preparado, não só com essas capacitações que aparecem aí de vez em quando, que são realizadas pela internet, mas outros tipos de capacitação pra gente ter uma formação melhor, eu acho que a gente poderia conseguir atender assim, de forma mais significativa (Prof.11).

Percebe-se nesse apontamento e em outros já citados, que o professor reconhece a necessidade de formação continuada séria, que proporcione desenvolvimento profissional, o

que possivelmente não é a oferecida em cursos conforme mencionado pelo entrevistado (“*que aparecem aí de vez em quando*”) mas sim em formação continuada que possibilite realmente o melhor atendimento ao aluno surdo e a ressignificação da prática pedagógica,

A partir das respostas registradas pelos professores nessa oportunidade de diálogo, viu-se que vários aspectos foram abordados novamente, evidenciando-se assim seus sentimentos e necessidades, tais como:

- a) reafirmação de que o professor não se sente preparado para atender ao aluno surdo,
- b) a necessidade de formação inicial e continuada para que o professor tenha condições de se desenvolver profissionalmente e fazer um melhor atendimento a esse aluno;
- c) importância do conhecimento e aprendizado da Libras,
- d) valorização do intérprete em sala de aula, e questionamento sobre seu desempenho no exercício da função;
- e) formação continuada para que a escola como um todo esteja realmente engajada na inclusão, para que o aluno não fique excluído/isolado quando não está na presença do intérprete.
- f) número elevado de alunos em sala de aula. Entende-se que o professor tem dificuldade de realizar um bom trabalho quando a sala de aula está com número expressivo de alunos, pois necessita tratar dos temas da disciplina, desenvolvimento e explicação do conteúdo, cuidar de questões relacionadas ao manejo de turma e indisciplina, buscando atender a todos os alunos.

Em síntese, considerando os objetivos específicos da presente pesquisa, constatou-se que os professores identificaram como necessidades formativas:

- a) **Aprender a língua do aluno surdo.** Aprender Libras, se torna uma necessidade apresentada pelos professores, para a comunicação direta com o aluno. A comunicação entre professor e aluno é mediada pelo intérprete, mas o professor sente necessidade de interação direta, de entender e de se fazer ser entendido, mesmo que em comunicação básica em sala de aula.
- b) **Conhecimento sobre as estratégias metodológicas adequadas às especificidades do aluno.** Conhecendo as especificidades do aluno o professor

terá condições de avaliar sua prática pedagógica e transformá-la visando ao desenvolvimento do aluno surdo, utilizando de recursos didáticos apropriados para o aprendizado desse aluno.

- c) **Políticas públicas de formação para atuar com alunos surdos.** Os professores relataram não ter participado de cursos de formação continuada para o atendimento ao aluno surdo no exercício da profissão. Em todos os momentos da pesquisa, principalmente na identificação dos desafios enfrentados pelos professores para o ensino, notou-se a necessidade de formação continuada, pois pelo conhecimento das especificidades do aluno, o professor se sentiria mais bem preparado para atendê-lo em sala de aula, utilizando de estratégias de ensino e recursos didáticos adequados nas aulas e nas avaliações. Com isso, o objetivo de ensino seria melhor alcançado pois teriam condições de comunicação básica direta, por meio da Libras, saberiam como atender ao aluno e quais recursos utilizar, tornando suas aulas mais significativas para o aluno surdo.
- d) **Presença do intérprete, apoio da supervisão e direção.** Esses itens se apresentaram como uma necessidade emanada do professor. Possivelmente não se enquadrava em necessidades formativas, mas entende-se por intermédio deles que o professor, em muitos momentos, se sente sozinho no desafio do ensino ao aluno Surdo, e recorre apenas ao intérprete, pois esse “tecnicamente” é o que apresenta maior conhecimento sobre as especificidades do aluno surdo.

Os professores registraram nas etapas de pesquisa que se sentem inseguros e despreparados para atender ao aluno surdo em sala de aula regular, que os primeiros contatos com esses alunos foram angustiantes, frustrantes, assustadores e um imenso desafio. Apenas dois professores cursaram a disciplina de Libras em formação inicial, no curso de graduação e conforme questionário 86,20% disseram nunca ter participado de formação continuada para o ensino ao aluno surdo, por isso a necessidade de formação continuada no exercício da profissão, no local de trabalho apresenta-se como um fator imprescindível ao professor no atendimento ao aluno surdo em sala de aula regular.

Percebe-se que todas as dúvidas, inseguranças e questionamentos dos professores em relação à comunicação, ao ensino, aos melhores recursos didáticos a serem utilizados, como entender a pessoa surda, são passíveis de estudo e devem ser realizadas principalmente em curso de formação oferecido para os profissionais com seus pares no local de trabalho (AZEVEDO; TEIXEIRA, 2017; GRAFF, 2013; NORONHA, 2017; SANTOS, 2001).

Identificou-se na fala dos professores muitas ações não apropriadas e/ou uso de termos inadequados, segundo os estudos sobre educação de Surdos, justamente por não possuírem formação que trate das especificidades da pessoa surda, sua cultura e identidade, tais como:

- a) A expressão surdo-mudo, para se referir ao aluno surdo;
- b) Atribuir à sinalização própria da Língua o termo de “gestos”. Como em “eles gesticulam” (palavra do professor);
- c) Utilizar apenas do intérprete de Libras como recurso no ensino ao aluno surdo;
- d) Entender que o surdo faz boa leitura labial e que consegue compreender tudo que o professor explica, fazendo a leitura labial;
- e) Atribuir ao intérprete a nomenclatura de professor de apoio, professor acompanhante;
- f) Se referir à língua de sinais, como linguagem de libras;
- g) Falta de entendimento de que o Surdo tem dificuldade em compreender o português escrito, já que essa não é sua língua de instrução, em muitos casos não são alfabetizados em português e por isto se tornam copista na sala de aula, sem realmente compreender o que está escrito no quadro.

Já como resposta ao segundo objetivo desta pesquisa, que foi conhecer quais os desafios enfrentados pelos professores em sua atuação docente com alunos surdos, encontrou-se desafios relacionado à/ao:

- a) **Comunicação:** todos os professores relatam que por não saberem Libras, a comunicação é algo que traz certo desconforto, pois só é possível estabelecer comunicação por intermédio do intérprete;
- b) **Tempo:** necessitam de mais tempo para elaborar aula voltada para o aluno surdo, bem como provas e atividades específicas; necessitam de tempo para o estudo das especificidades dos alunos, pois como não há política de formação na escola, alguns professores buscam por conta própria maior contato com o intérprete para saber sobre o que fazer, como trabalhar com o aluno; buscam também por cursos na internet, vídeos informativos sobre a temática de “como ensinar para o aluno surdo”;

- c) **Tornar o aprendizado significativo para o aluno:** o professor se preocupa se o aluno está compreendendo, se faz as correlações e se consegue se apropriar do que está sendo ensinado.
- d) **Como ensinar ao aluno** é um questionamento encontrado na fala dos professores como por exemplo: “como passar o conteúdo”, “que recursos usar”, “fazer com que ele entenda o que a gente propõe”, “saber o que ele dá conta ou não”;
- e) **Falta de recursos**, como projetor; materiais concretos, jogos.
- f) **Número elevado de alunos em sala de aula:** Em vários momentos os professores relataram que possuem salas com elevado número de alunos (mais de 35), e isso é um desafio pois necessitam realizar as ações cotidianas relativas ao ensino e dar atenção especial a todos os alunos, na diversidade da sala de aula.
- g) **Falta do intérprete de Libras:** relatou-se que houve casos em que o aluno iniciou os estudos e o intérprete foi contratado quase dois meses após o início das aulas. Além disso, as falas dos professores demonstram que há uma necessidade constante do intérprete em sala e que dependem desse profissional para que aconteça a comunicação, ou seja, o falar e ser entendido por parte do aluno surdo. Dessa forma, quando por algum motivo, o intérprete não está presente, a comunicação e o ensino tornam-se um desafio, pois os professores não sabem Libras, tentam usar alguns sinais ou gestos; escrevem no quadro, como se o aluno surdo compreendesse bem a língua portuguesa escrita, mas a comunicação e a compreensão não acontecem de forma satisfatória.

Como relato de experiências positivas, vividas pelos professores, de forma a compartilhar as práticas pedagógicas que obtiveram êxito em relação ao ensino do aluno surdo, identificou-se as seguintes práticas:

- a) **Utilização de material concreto:** utilizar de recursos concretos e visuais é uma estratégia de ensino positiva, devido à especificidade da pessoa surda em captar e compreender o mundo de forma visual. Assim, utilizar de todo recurso que permita ao aluno surdo visualizar, tocar, se envolver, ter experiências sensitivas contribuirá para seu aprendizado.
- b) **Atividades práticas e experimental:** proporcionar ao aluno surdo a compreensão de conteúdos por meio da prática, da vivência, do experimento também é uma experiência positiva no ensino, pois permite ao aluno sair do abstrato, sair da aula

expositiva e compreender realmente a relação entre a teoria e a prática, experienciar se o que foi dito na teoria, na sala de aula, acontece ou não na prática e porque acontece; são experiências que trazem carga positiva para o aprendizado do aluno surdo.

- c) **Momentos de divulgação da língua para os colegas:** pensando-se que a principal forma de inclusão é a língua; ensinar aos demais colegas a Língua Brasileira de Sinais, é uma experiência positiva no ensino ao aluno surdo, pois desta forma, permite a comunicação básica entre os integrantes da classe e valorização da identidade surda.
- d) **Avaliação adaptada:** Utilizar de gravuras, gráficos e figuras nas avaliações para o aluno surdo é uma experiência positiva, pois devido a sua especificidade visual, permitirá maior compreensão por parte do aluno. Além da utilização desses recursos, é importante também, quando necessário, a adaptação da avaliação de acordo com a capacidade cognitiva do aluno.

Dessa forma, esta pesquisa entende que alcançou resposta para os objetivos propostos e demonstrou que a inclusão de alunos Surdos em sala regular ainda é um grande desafio para os professores regentes, ficando evidente que entre os professores participantes desta pesquisa, talvez por não terem participado de formação continuada que os oriente no atendimento a esses alunos, ainda se utilizam basicamente do intérprete de Libras em suas aulas. Percebeu-se também que os professores não atribuem a responsabilidade de ensino do aluno surdo para o intérprete, no entanto, mostraram-se dependentes deles para que a comunicação e as informações chegassem aos alunos surdos, já que em situações em que não havia o intérprete, se viam sem condições objetivas de atender ao aluno surdo com qualidade ou eficácia.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, obteve ascensão a partir da instituição de políticas públicas de inclusão, principalmente a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, No Brasil, foram criados vários documentos e legislação para que as pessoas com deficiência pudessem ter direito de ingresso na escola e permanência na rede regular de ensino, por isso, é possível que cada vez mais professores tenham em sala um aluno com deficiência.

Em uma perspectiva de educação inclusiva, essa pesquisa teve como objetivo geral investigar quais são as necessidades formativas de professores que atendem a crianças surdas no contexto de inclusão. Para atender ao propósito desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, fazendo uso de revisão bibliográfica e exploratória, dando voz à docentes que atendem alunos surdos em salas de aula regular, em uma escola estadual na região do Campo das Vertentes em Minas Gerais.

Frente aos desafios da inclusão e do atendimento ao aluno surdo nas salas regulares, a presente pesquisa evidenciou que ainda há muito a ser feito para que esse atendimento seja realizado de forma mais qualitativa, permitindo ao aluno Surdo usufruir do processo ensino-aprendizagem de modo a atender as suas necessidades, respeitando suas características, sua cultura e identidade em uma perspectiva socioantropológica.

É importante destacar que o intérprete de Libras é o canal mediador entre as línguas, e a responsabilidade do ensino é do professor; por isso esse deve estar em contínua formação para que consiga entender o aluno Surdo não como um deficiente, mas como um sujeito social dentro de um contexto socioantropológico.

Nessa perspectiva de inclusão, vê-se a importância e real necessidade de formação inicial e continuada para os professores, bem como para todos os profissionais da escola. Conhecer sobre a surdez e as especificidades dos alunos em um processo de formação continuada contribuirá para que aspectos sobre estratégias de ensino apropriadas, adaptação curricular, avaliação e inclusão sejam abordados e discutidos, o que proporcionará atitude de ressignificação da prática e em ações para a melhoria da qualidade do ensino e real inclusão do aluno surdo.

De forma geral, pela presente pesquisa, identificou-se que a maioria dos professores da escola pesquisada recebem os alunos surdos sem possuírem informações, mesmo que básicas, sobre suas particularidades, suas especificidades enquanto sujeito Surdo; não possuem conhecimento aprofundado sobre sua cultura e identidade, o que acarreta a realização de

práticas pedagógicas pouco eficientes em se tratando de educação de surdos, uma vez que essa exige conhecimento mais aprofundado quanto ao processo de aprendizagem desses alunos, o que vai ao encontro com as pesquisas de Andrade (2019), Farias (2017), Nehls (2019), Noronha (2017) e Ramos (2017).

Demonstrou-se também, possível in/exclusão do aluno surdo em sala regular, ou seja, estão “autorizados” a permanecerem no mesmo espaço que alunos ouvintes, entretanto não há constante utilização de variados recursos didáticos que facilitem seu aprendizado, pois os dados revelaram que a maioria dos professores se sentem despreparados para esse atendimento e utilizam-se apenas do intérprete de Libras na explicação da matéria e nas aulas.

Constatou-se, ao fim dessa pesquisa, que apesar de suas limitações em formação e falta de recursos materiais, os professores buscam no dia a dia, por meio de suas experiências e em contato com seus pares, formas de melhorarem o atendimento aos alunos surdos, bem como proporcionar a esses uma aprendizagem significativa.

Identificou-se também quais os desafios que os professores pesquisados enfrentam no ensino ao aluno surdo e o que fazem para superá-los, bem como elencou-se quais as experiências positivas vivenciadas por esses professores no ensino ao aluno surdo.

Nesse contexto, percebe-se a importância da identificação das necessidades formativas dos professores, que, nesta pesquisa, percebeu-se principalmente em relação à formação específica para o atendimento ao aluno surdo, por meio de formação continuada dentro de políticas públicas de formação de professores. Em formação continuada específica os professores terão oportunidade de aprender a língua do aluno Surdo para comunicação básica com esse aluno; conhecimento da cultura, identidade e das especificidades que constituem o aluno em sua diferença; conhecimento das estratégias metodológicas eficazes e adequadas ao ensino e avaliação e menor dependência do intérprete de Libras, o que se apresenta como maior autonomia e segurança em ações do cotidiano. A formação continuada possibilitará ao professor ampliar seus horizontes nesse atendimento, mediante o conhecimento aprofundado desse aluno e, por conseguinte, gerará reformulação e/ou resignificação da prática pedagógica, oportunizando atendimento de qualidade ao aluno Surdo e desenvolvimento pessoal e profissional para o professor regente.

Assim, sugere-se aos professores que tenham alunos surdos em suas classes, que não havendo formação continuada na escola, busquem cursos de formação específicos para que deixem marcas positivas na educação desses alunos, minimizando também suas angústias, dúvidas e medos em relação ao ensino para o aluno surdo.

Sugere-se também que as instituições de ensino superior, o Governo, as entidades públicas de apoio à pessoa com deficiência promovam políticas públicas voltadas para a inclusão do aluno surdo no ambiente escolar, seja por meio de oferta de cursos para a formação continuada de educadores e para a comunidade em geral, seja por meio de eventos de conscientização sobre as especificidades do sujeito Surdo.

Com a efetivação dessas medidas, pode-se vislumbrar uma real inclusão desse aluno, pois só o conhecimento tem o poder de libertar e transformar práticas opressivas e de exclusão em situação de empoderamento e transformação de realidades por intermédio de uma educação mais igualitária.

Sugere-se também novas pesquisas na área da educação inclusiva, voltada ao aluno surdo, de forma a responder algumas lacunas encontradas, como:

- a) Quais os motivos ou causas para que ainda hoje, passados mais de quinze anos da promulgação do Decreto 5626/2005, os professores não tenham formação continuada específica para esse atendimento em seu no local de trabalho?
- b) Quais políticas públicas de formação continuada para o atendimento ao aluno Surdo foram realizadas ou estão em desenvolvimento no Estado de Minas Gerais.
- c) Quais outros elementos se somariam à formação continuada para que o aluno surdo fosse totalmente atendido em suas necessidades dentro da escola inclusiva?
- d) Como o estudante surdo da escola pesquisada se sente e se percebe dentro dessa escola? Quais os desafios encontrados por ele no processo de inclusão escolar?
- e) Qual é a percepção dos demais profissionais da escola e dos alunos ouvintes em relação à inclusão do aluno surdo no ambiente escolar?
- f) De que forma o intérprete de Libras em parceria com o professor regente contribui para a efetiva inclusão do aluno surdo?
- g) Os professores do ensino superior apresentam as mesmas necessidades formativas encontradas como resultados desta pesquisa?

Essas dentre outras indagações são questões relevantes que se mostraram por meio desta pesquisa e que necessitam de melhor compreensão para que o aluno Surdo tenha seus direitos educacionais assegurados não apenas na legislação, mas na prática do cotidiano escolar.

Por fim, a pesquisa evidenciou que o tema tratado se faz relevante, suscitando a ampliação da discussão aqui desenvolvida com foco nas possibilidades de maior articulação

das ações da escola e da equipe pedagógica para o atendimento ao aluno Surdo em uma perspectiva de formação docente, contextualizada nas demandas da escola e do grupo atendido, observando-se as necessidades formativas apresentadas pela equipe docente no e para o atendimento ao aluno Surdo.

Acredita-se que seguir nessa direção e aprofundar a temática em tela poderá suscitar o desenvolvimento de um ensino de maior qualidade ao aluno surdo, cumprindo o direito à educação de forma ampla e colaborando para o desenvolvimento integral do educando. Contribuindo ainda, com o processo de desenvolvimento profissional docente, tendo como ponto de partida as suas necessidades formativas.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, 108 p.
- ANDRADE, Érica Alves Fernandes de. **O discurso e a prática dos professores paranaenses sobre a disciplina de Libras**. 2019. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.
- ANDRÉ, Marli; MARTINS, Francine de Paula. Reflexões sobre a formação de professores: um diálogo com Marli André. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 4, n. 1, p. 188-198, jan./jun. 2020.
- ANJOS, Polliana Garcia. **Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva inclusiva e suas implicações no trabalho docente**. 2018. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.
- AZEVEDO, Zildete Soares Aranha; TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira Silva. O aluno surdo no ensino regular e a formação docente: uma análise da produção de conhecimentos (2012-2017). *In: SEMINÁRIO NACIONAL, 6.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL: POLITICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 2.*, 2017, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições70, 1997, 229p.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa**. 2014. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_04_Metodologia-de-projetos.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 3 maio 2019.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 dez. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. 94 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 25 jun. 2019.

CAMPELLO, Ana Regina Silva; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-92, 2014. Edição especial.

CANÁRIO, Rui. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. *In*: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 2007, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, 2007. p. 133-148.

CARDOSO, Israel Gonçalves. Surdo-mudo ou mudo, deficiente auditivo ou surdo: qual dessas terminologias pode-se adotar? **Revista Virtual de Cultura Surda**, Petrópolis, n. 17, p. 1-6, fev. 2016.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. *In*: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Ilhéus: Editus, 2015. p. 11-26.

CAVALCANTE, Eleny Brandão; SOARES, Liliane Viana; SANTOS, Patrícia Siqueira dos. Inclusão de surdos no ensino regular: entre o discurso oficial e a realidade do cotidiano escolar. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais [...]**. Recife: ANPAE, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/ElenyBrandaoCavalcante-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 1 out. 2019.

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de. **A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular: vozes e significados**. 2017. 150 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FRASCA, Laís dos Santos di Benedetto. **Disciplina de libras na modalidade a distância: necessidades formativas e possíveis caminhos**. 2017. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2017.

GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.

GIAMMELARO, Cíntia Najla Fahl; GESUELI, Zilda Maria; SILVA, Ivani Rodrigues. A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 509-527, abr./jun. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 173 p.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002. 176 p.

GRAFF, Patrícia. Surdos e ouvintes na escola regular: possibilidades de emergência de sujeitos bilíngues. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2921_texto.pdf. Acesso em: 13 out. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LACERDA, Anderson da Costa. **História em quadrinhos como ferramenta de ensino para divulgação dos benefícios tecnológicos e biotecnológicos na perspectiva da surdez desde a organização da primeira escola para surdos no Brasil**. 2018. 215 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300007&script=sci_arttext. Acesso em: 1 out. 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neira de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, mar. 2013.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 175-195, maio/ago. 2010.

LEITE, Teresa S. Formação de professores para a inclusão. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ESCOLA INCLUSIVA, 2016, Cascais. **Anais [...]**. Cascais: CERCICA, 2016. p. 1-10.

LIMA, Debora Cabral; COUTO, Maria Elizabete Souza; SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos. Mobilização de saberes no processo formativo de professoras dos anos iniciais. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 111-135, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986. 99 p. (Pesquisa em educação).

- MANDELBLATT, Janete. **Políticas públicas, (des)igualdade de oportunidades e ampliação da cidadania no Brasil: o caso da educação de surdos (1990-2014)**. 2014. 263 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Departamento de Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 314 p.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. *In*: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2013. p. 111-140.
- MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. **História da educação de surdos no Brasil**. Maringá: Ed. UEM, 2015. 16 p.
- NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. A formação de professores para atuação na escolarização de surdos: uma reflexão sobre os currículos de formação inicial. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 7, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16618/16618.PDF>. Acesso em: 12 out. 2019.
- NEHLS, Layra Fatima. **Um olhar sobre o interprete de libras, o aluno surdo e o professor no contexto da sala de aula inclusiva**. 2019. 62 p. Monografia (Graduação em Letras Libras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Joinville, 2019.
- NORONHA, Samanta Cassuriaga Carvalho. **A inclusão do aluno surdo: necessidades formativas do professor da rede municipal de Santos**. 2017. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor docente, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- OLIVEIRA, Elisângela de Souza *et al.* Inclusão social: professores preparados ou não? **Polêm!ca**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 314-323, maio 2012.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Práticas municipais de inclusão da pessoa com deficiência no estado do Pará. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 267-287.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração mundial de educação para todos**. Jomtien: UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 2 jun. 2019.

PAULA, Liana Salmeron Botelho de. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 3, p. 407-416, set./dez. 2009.

PAULA, Tatiane Estácio de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; SILVA, Camila Silveira de. Formação de professores de química no contexto da educação inclusiva. **Alexandria**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 3-29, maio 2018.

PELEGRINI, Maria Inês de Almeida. **Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular**: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva. 2014. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **Histórias de vida surdas**: identidade em questão. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=20&idart=153>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. 156 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008. 48 p.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. **Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal**. 2010. 146 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

QUADROS, Ronice Muller de. O bi do bilingüismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. v. 1, p. 26-36.

RAMOS, Denise Marina. **Educação de surdos**: estudo bibliométrico de teses e dissertações (2010-2014). 2017. 214 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SANTOS, Adriana Dantas Wanderley dos. Fatores influenciadores da permanência ou ausência de alunos usuários da língua de sinais nas escolas regulares. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2001, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPED, 2001. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-1531_int.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

SILVA, Francisco José Dias da. **As necessidades formativas de professores para o trabalho com a educação integral**. 2014. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, Margaret do Rosário. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva**. 2011. 55 p. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

SILVA, Rosana Cipriano Jacinto da. **A formação do professor de alunos surdos: concepções, dificuldades e perspectivas.** 2010. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, Adelene de. **O perfil do professor do curso de graduação em administração da Universidade Federal de Lavras em relação a alguns aspectos da prática docente.** Lavras: Ed. UFLA, 2002. 90 p.

SOUZA, Adelene de. Língua Brasileira de Sinais e o desafio do ensino nos cursos de licenciatura: Relato de Experiência. In: **Pesquisa em Educação: Olhares e caminhos.** Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 133-146.

STROBEL, Karin Lilian. **A imagem do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Ed. UFSC, [2013?].

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história.** 2008. 176 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2012. 175 p.

VOLKMAN, Elizabete; PEREIRA, Ana Lucia; LUCCAS, Simone. Aprendendo a ensinar na formação inicial de professores de matemática: uma análise das concepções discentes. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 353-378, 2019.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-17, ago. 2018.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**PREZADO(A) DOCENTE,**

Você é convidado(a) a participar desta pesquisa. Caso aceite, sua colaboração será totalmente voluntária e muito significativa. Antes de concordar, faz-se importante conferir as informações e instruções contidas neste documento. Será garantido, durante todas as fases da pesquisa, o sigilo, o anonimato, privacidade e o acesso aos resultados, inclusive, de forma individual, com a devolutiva da pesquisadora que é mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA.

I - TÍTULO DO TRABALHO EXPERIMENTAL**NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR REGENTE NO ATENDIMENTO AO ALUNO SURDO EM SALAS REGULARES****Pesquisadores responsáveis:** Adelene de Souza / Francine de Paulo Martins Lima**Cargo/Função:** Mestranda e Professora Orientadora**Instituição/Departamento:** UFLA/Departamento de Educação**Telefone para contato:** (35) 99169-6756**Local da coleta de dados:** Escola Estadual de uma cidade na região do Campo das Vertentes em Minas Gerais**II – OBJETIVOS**

Diante da relevância de se compreender um pouco mais sobre as práticas docentes no ensino de surdos, na escola regular, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar as necessidades formativas de professores que atendem a crianças surdas, seus desafios e o que fazem para superá-los.

Especificamente pretende-se:

- Identificar as necessidades formativas de professores regentes atuantes com alunos surdos;

- Conhecer quais os desafios enfrentados pelos professores, da escola pesquisada, em sua atuação docente com esses alunos;
- Registrar relatos de experiências, vividas pelos professores, de forma a compartilhar as práticas pedagógicas que obtiveram êxito em relação ao ensino do aluno surdo.

III – JUSTIFICATIVA

Algumas indagações referentes à prática docente são questões que fazem parte do processo de ensino, por exemplo: Que recursos didáticos serão mais apropriados para usar nesta aula, de que forma trabalhar com este ou aquele aluno; como ensinar ao aluno que apresenta algum tipo de deficiência?

Assim, na escola, encontra-se o professor que em sua sala de aula além de lidar com os alunos ditos “normais” poderá ter um aluno deficiente, um aluno surdo. Neste contexto ou teremos o professor com algum contato e formação para trabalhar com aluno surdo ou, pode acontecer de o professor não ter uma formação inicial, que tenha lhe permitido experienciar como ensinar a este aluno, talvez não saiba Língua Brasileira de Sinais e não tenha tido contato anterior com pessoa surda, todos esses fatores influenciarão na relação professor/aluno. Seguindo a linha de formação de professores, este trabalho apresenta como problema de pesquisa a prática docente do professor regente da escola regular, em relação ao ensino de alunos surdos. Além do intérprete de LIBRAS, o que é necessário a este professor para que atinja seu objetivo de ensino em relação aos alunos surdos?

IV - PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa serão os docentes de todas as disciplinas do ensino fundamental e médio; que atuam diretamente com alunos surdos em ministração de aulas em classe regular, na instituição de ensino escolhida. Ao todos, serão aproximadamente 23 professores.

Os métodos para coleta de dados serão: questionário profissiográfico e entrevista semiestruturada individual seguida por entrevista semiestrutura em grupo. O questionário e entrevista foram construídos pela mestranda.

A entrevista acontecerá em um momento posterior ao questionário com os docentes que desejarem e consentirem com a gravação da mesma para a análise de conteúdo.

V - RISCOS ESPERADOS

É assegurado que os dados obtidos serão confidenciais e não haverá identificação dos participantes, garantindo o sigilo e o anonimato. Não há desconforto em responder aos

questionários sobre suas impressões em relação ao tema pesquisado, pois existe a opção de não responder a um ou a todos os itens, podendo encerrar a mesma em qualquer momento desejado. Também é assegurado que não há qualquer relação entre os dados fornecidos para a pesquisa e a sua situação funcional e/ou avaliação profissional, já que você não será identificado. Ressalta-se que as gravações realizadas durante a entrevista não serão divulgadas, permanecendo no arquivo pessoal dos pesquisadores para análise e desenvolvimento de sua pesquisa.

VI – BENEFÍCIOS

Este estudo é mais um passo no universo da educação de surdos. Identificando-se as necessidades formativas de professores para o ensino ao aluno surdo, os professores regentes, de classe regular, poderão conhecer essas necessidades e identificar caminhos que contribuirão para sua formação continuada de forma a melhorar sua prática docente visando o ensino desses alunos em suas especificidades. Na divulgação das práticas exitosas, se houver, espera-se também que professores vejam possibilidades de ensino a partir das experiências compartilhadas e criem formas diversificadas de ensino, que os auxiliarão junto ao ensino do aluno surdo.

Os resultados servirão como base para o reforço ou revisão de políticas de formação de professores numa perspectiva de inclusão, além de sustentar a argumentação acerca da importância da formação do professor para atendimento ao aluno surdo visando a qualidade do ensino.

Os professores participantes receberão devolutiva do trabalho da pesquisa, realizada em uma reunião de forma a divulgar aos mesmos os resultados encontrados, o que poderá contribuir para o planejamento de propostas de trabalho que permita avaliação e reformulação de sua prática docente, caso necessário.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Considerando-se a metodologia adotada, não há previsão de suspensão da pesquisa. Poderá ser encerrada de forma antecipada se nenhum dos convidados concordar em participar ou se os participantes da amostra se negarem a participar das entrevistas.

O professor participante poderá a qualquer momento da pesquisa desistir de sua participação.

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

A pesquisa apresenta 02 momentos de coleta de dados; uma através do questionário profissiográfico e a outra através da entrevista. Após convenientemente esclarecido pelos

pesquisadores e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa, conforme segue:

- () apenas do questionário profissiográfico.
() do questionário profissiográfico e das entrevistas.

Lavras, _____ de _____ de 2019.

Nome (legível) / RG

Assinatura

ATENÇÃO!

Sua participação não terá custos, não receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que porventura ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento, sem nenhuma penalidade e sem perder qualquer benefício.

Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-Reitoria de Pesquisa, COEP, Caixa Postal 3037. Telefone: 3829-5182.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com as pesquisadoras; no Departamento de Educação, localizado no Campus Universitário - Caixa Postal 3037 - Lavras - MG - 37200-000, Telefone (35) 3829-4673 (Francine), ou pelo endereço eletrônico adelenebr@hotmail.com; (35) 9 9169-6756 (Adelene)

APÊNDICE B - Questionário profissiográfico

Pesquisa: NECESSIDADES FORMATIVAS DO PROFESSOR REGENTE NO ATENDIMENTO AO ALUNO SURDO EM SALAS REGULARES

Questionário profissiográfico

1. Sexo: () Feminino () Masculino

2. Formação:

Graduação em _____ ano de formação _____

Pós-graduação () sim, em _____ () não

Mestrado () sim, em _____ () não

Doutorado () sim, em _____ () não

3. Tempo de atuação na docência:

() menos de 01 ano () de 01 a 03 anos () 04 a 7 anos

() 18 a 11 anos () 12 a 15 anos () 16 anos a 20 anos

() 21 a 25 anos () 26 a 30 anos () acima de 30 anos.

4. Tempo de atuação nesta escola

() menos de 01 ano () de 01 a 03 anos () 04 a 7 anos

() 08 a 11 anos () 12 a 15 anos () 16 anos a 20 anos

() 21 a 25 anos () 26 a 30 anos () acima de 30 anos.

5. Tempo de atuação com aluno surdo em classe regular:

() menos de 01 ano () de 01 a 03 anos () 04 a 07 anos

() 08 a 11 anos () 12 a 15 anos () acima de 15 anos.

6. Já participou de curso de formação específica para atuar com

aluno surdo? () não () sim. Qual/quais? _____ Carga Horária.

7. Com que frequência você utilizou de recursos visuais, fora o livro didático, na explicação do conteúdo em suas aulas no ano de 2019?

() em todas as aulas () em uma aula por semana () em uma aula por mês

() raramente () nunca

8. No ano de 2019 você atua como docente nesta escola no ensino:

() fundamental I – 1º ao 5º ano () fundamental II – 6º ao 9º ano () ensino médio

9. Você sabe o que é identidade Surda? () Sim () Não.

Em caso afirmativo, explique em poucas palavras sua compreensão sobre identidade Surda.

10. Você sabe o que é Cultura Surda? () Sim () Não.

Em caso afirmativo, explique em poucas palavras sua compreensão sobre cultura Surda.

11 – Você possui formação para trabalhar com aluno surdo? () sim () não

Em caso afirmativo, qual? _____

12- Que estratégias metodológicas você usa/utiliza em suas aulas para facilitar o aprendizado/compreensão do aluno surdo?

() Utilizo do intérprete de LIBRAS para fazer a tradução das aulas.

() Sempre utilizo materiais visuais na explicação das aulas.

() Utilizo materiais visuais esporadicamente na explicação das aulas.

() Utilizo do intérprete de LIBRAS e do livro didático na explicação das aulas.

13- Em relação a avaliação escrita do aluno surdo:

() sempre utilizo a mesma avaliação dos demais alunos sem a tradução do intérprete.

() sempre faço adaptações, anexo ilustrações, figuras, mapas; redução do enunciado.

() sempre utilizo a mesma avaliação dos demais alunos e o intérprete faz a tradução para o aluno surdo.

() sempre faço adaptações, anexo ilustrações, figuras, mapas; redução do enunciado e o intérprete faz a tradução para o aluno.

14 – Em sua graduação cursou a disciplina de LIBRAS?

() sim, com carga horária: _____ h () não.

15- Durante o exercício da profissão, participou de formação continuada para o trabalho com aluno surdo? () sim . Quantas capacitações _____ () não.

Agradeço por colaborar com a pesquisa!

APÊNDICE C - Roteiro para entrevista individual

- 1 – Gostaria que me falasse como é ter um aluno surdo em uma turma regular?
- 2 - Pode me falar sobre um dia de professor/a, com aluno surdo numa turma regular?
- 3 – Ao ensinar a um aluno surdo, no dia a dia escolar, que desafios você enfrenta?
- 4 – Em relação aos desafios citados, o que você faz para superá-los?
- 5 – Poderia me contar uma ou mais experiências positivas, vivenciadas por você, no ensino ao aluno surdo?
- 6 – Como você se tornou o/a professor/a que é hoje, especialmente no atendimento ao aluno surdo.
- 7 – Para o atendimento ao aluno surdo, o que você considera necessário ao professor?
- 8- Poderia me contar como organiza suas aulas e, de modo geral, como as desenvolve?
- 9 – Sobre ser professor no contexto da inclusão de alunos surdos, há algo mais que queira me dizer?